

Merkitykselliset yksilötekijät ja ohjaukselliset tekijät
pro gradu -tutkielmaprosessissa
kasvatustieteen opiskelijoiden näkökulmasta

Helsingin yliopisto

Kasvatustieteellinen tiedekunta

Yleinen ja aikuiskasvatustiede

Pro gradu -tutkielma

Huhtikuu 2018

Marju Myllylä

Ohjaaja: Auli Toom

Tiedekunta – Fakultet – Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		Laitos – Institution – Department
Tekijä – Författare – Author Marju Myllylä		
Työn nimi – Arbetets titel – Title Merkitykselliset yksilötekijät ja ohjaukselliset tekijät pro gradu -tutkielmaprosessissa kasvatustieteen opiskelijoiden näkökulmasta		
Oppiaine – Läroämne – Subject Yleinen ja aikuiskasvatustiede		
Työn ohjaaja(t) – Arbetets handledare – Supervisor Auli Toom		Vuosi – År – Year 2018
<p>Tiivistelmä – Abstrakt – Abstract</p> <p><i>Tavoitteet.</i> Pro gradu -tutkielman tekeminen on merkittävä osa yliopisto-opintoja ja usein vaativimmaksi koettu opintosuoritus maisteriopintojen aikana. Siksi ymmärrys prosessista erityisesti opiskelijoiden näkökulmasta on tärkeää. Aikaisemmat tutkimukset opinnäytetyöprosesseista ovat osoittaneet, että sekä opiskelijaan itseensä että ohjaukseen liittyvät tekijät ovat olennaisia prosessin etenemisen kannalta. Pro gradu -tutkielmaprosessiin liittyvissä tutkimuksissa näitä tekijöitä ei ole juurikaan tarkasteltu samanaikaisesti. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä yksilöllisiä ja ohjaukseen liittyviä tekijöitä opiskelijat kuvaavat graduprosessissa sekä mitkä näistä tekijöistä he kokevat graduprosessia edistävinä tai estävinä. Tutkimuskysymykset olivat: Mitkä yksilötekijät opiskelijat kokevat merkityksellisiksi pro gradu -tutkielmaprosessissa? Mitkä ohjaukselliset tekijät opiskelijat kokevat merkityksellisiksi pro gradu -tutkielmaprosessissa? Millaisia graduntekijäprofileita voidaan tunnistaa yksilötekijöiden ja ohjauksellisten tekijöiden suhteen?</p> <p><i>Menetelmät.</i> Tutkimusaineisto koostui yhdeksästä puolistrukturoidusta teemahaastattelusta, joihin osallistuneiden kasvatustieteen opiskelijoiden pro gradu -tutkielmat oli virallisesti arvioitu. Haastatelluilta kysyttiin muun muassa pro gradu -prosessin edistäivistä ja estäivistä tekijöistä, ajanhallinnasta sekä graduoseminaarista ja graduohjauksesta. Haastattelut analysoitiin laadullisen teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin. Yksilöllisten ja ohjauksellisten tekijöiden analyysin pohjalta muodostettiin neljä graduntekijäprofileita.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opiskelijoiden mukaan graduprosessin kannalta olennaisia yksilötekijöitä olivat motivaatio, minäpystyvyys, itsesääätely ja tutkimuksen tekemiseen liittyvät taidot. Erityisesti itsesääätelyyn liittyvät tekijät koettiin merkityksellisiksi graduprosessissa ja ne nähtiin osittain graduprosessia edistävinä, mutta erityisesti ajankäytön hallintaan liittyvät puutteet aiheuttivat haasteita. Ohjauksellisista tekijöistä opiskelijat kokivat keskeisinä henkilökohtaisen ohjauksen ja ryhmäohjauksen, vertaisohjauksen jäädessä vähemmälle huomiolle. Henkilökohtainen ohjaus koettiin pääsääntöisesti myönteisenä tekijänä graduprosessissa, kun taas ryhmäohjaus nähtiin osittain kielteisessä valossa. Yksilötekijöiden ja ohjauksellisten tekijöiden pohjalta voitiin määritellä neljä graduntekijäprofileita, joihin kuuluvat opiskelijat erosivat motivaation lähteiden, itsesäätelyn ja ohjauksen suhteen toisistaan. Profilit osoittivat, että yksilötekijät ja ohjaukselliset tekijät toimivat vastavuoroisessa suhteessa. Ohjauksella voidaan vahvistaa motivaatiota sekä tukea itsesääätelyä. Yksilötekijöiden ja ohjauksellisten tekijöiden huomioonottaminen on tärkeää pro gradu -prosessissa ja sen ohjauskäytäntöjä kehitettäessä.</p>		
Avainsanat – Nyckelord – Keywords motivaatio, itsesääätely, minäpystyvyys, ohjaus, pro gradu -tutkielma		
Säilytyspaikka – Förvaringsställe – Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) ethesis.helsinki.fi		

Tiedekunta – Fakultet – Faculty Faculty of Educational Sciences		Laitos – Institution – Department
Tekijä – Författare – Author Marju Myllylä		
Työn nimi – Arbetets titel – Title Significant individual and supervisory factors in master's thesis process from the viewpoint of educational science students		
Oppiaine – Läroämne – Subject Educational Sciences		
Työn ohjaaja(t) – Arbetets handledare – Supervisor Auli Toom		Vuosi – År – Year 2018
<p>Tiivistelmä – Abstrakt – Abstract</p> <p><i>Aim of the study.</i> Writing of master's thesis plays a key role in university studies and is often considered as the most demanding assignment in the master's degree. Therefore, understanding students' perspectives related to the master's thesis process is important. Previous studies have suggested that both individual factors and factors related to supervision are essential in a thesis process. Previous studies related to master's thesis process have not explored these factors simultaneously. The purpose of the present study was to find out which individual and supervisory factors students identify important in master's thesis process and which ones they consider as enhancing or impeding factors. The research questions were: Which individual factors do the students report significant in master's thesis process? Which supervisory factors do the students report significant in master's thesis process? What kind of student profiles can be identified based on the individual and supervisory factors?</p> <p><i>Methods.</i> The data consisted of semi-structured theme interviews collected from nine educational science students who had completed their studies. The theme interviews dealt with enhancing and impeding factors in the thesis process, time management and thesis seminar and supervision. The interview data were qualitatively content analysed by using an abductive strategy. Based on the analysis of individual and supervisory factors, four different student profiles were identified.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> The results suggested that essential individual factors in master's thesis process according to the students were motivation, self-efficacy, self-regulation and factors related to research process. Students described the factors related to self-regulation as the most significant in thesis process and reported them partly enhancing and partly impeding factors. Time management was especially considered as a challenging factor related to self-regulation. The students considered individual and group supervision as the most central of the supervisory factors, whereas peer supervision was not viewed important. Individual supervision was mostly considered as a resource in the thesis process, whereas group supervision was partly viewed in negative light. Based on the individual and supervisory factors, four different student profiles were identified. The profiles indicated that the individual and supervisory factors interact with each other in the master's thesis process. Supervision can strengthen motivation and endorse self-regulation. Considering both the individual and supervisory factors is important in developing the master's thesis process and supervision practices.</p>		
Avainsanat – Nyckelord – Keywords motivation, self-regulation, self-efficacy, supervision, master's thesis		
Säilytyspaikka – Förvaringsställe – Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) ethesis.helsinki.fi		

Sisällysluettelo

1 Johdanto.....	1
2 Pro gradu -tutkielman monenlaiset vaatimukset.....	4
3 Graduprosessiin liittyviä yksilötekijöitä	5
3.1 Motivaatio ja kiinnostus	5
3.2 Minäpystyvyys opinnoissa	8
3.3 Oppimisen itsesäätely	9
3.4 Tutkimuksen tekemiseen liittyvät taidot	11
4 Graduprosessiin liittyviä ohjauksellisia tekijöitä	13
4.1 Henkilökohtainen ohjaus	14
4.2 Ryhmäohjaus	16
4.3 Vertaisohjaus	18
5 Yksilötekijöiden ja ohjauksellisten tekijöiden vastavuoroinen suhde.....	20
6 Tutkimuksen tavoite.....	24
7 Tutkimusmenetelmä.....	25
7.1 Tutkimuskonteksti ja tutkimusjoukko	25
7.2 Tutkimusaineiston keruu ja kuvaus	25
7.3 Aineiston analyysi	27
8 Tulokset	30
8.1 Graduprosessiin liittyvät yksilötekijät	30
8.1.1 Motivaatio ja sen lähteet	31
8.1.2 Minäpystyvyys.....	33
8.1.3 Itsesäätely	34
8.1.4 Tutkimuksen tekemiseen liittyvät taidot	38
8.2 Graduprosessiin liittyvät ohjaukselliset tekijät.....	39
8.2.1 Henkilökohtainen ohjaus	40
8.2.2 Ryhmäohjaus.....	43
8.2.3 Vertaisohjaus.....	47

8.3 Graduntekijäprofiilit	49
8.3.1 Sisäisesti motivoituneet graduntekijät	51
8.3.2 Itsenäiset graduntekijät	54
8.3.3 Ohjaukseen tukeutuvat graduntekijät	56
8.3.4 Ajankäytön hallinnan kanssa kamppaileva graduntekijä	58
9 Pohdinta	60
9.1 Tutkimuksen luotettavuus	60
9.2 Tulokset aikaisemman kirjallisuuden valossa	63
9.2.1 Yksilötekijät graduprosessissa	64
9.2.2 Ohjaukselliset tekijät graduprosessissa	66
9.2.3 Graduntekijäprofiilit ja yksilötekijöiden ja ohjauksellisten tekijöiden välinen vuorovaikutus	68
9.3 Tulosten hyödyntämismahdollisuuksia ja aiheita jatkotutkimukselle	73
Lähteet	76
Liitteet	81
Liite 1 Saatekirje	81
Liite 2 Tutkimuslupa	82
Liite 3 Haastattelurunko	83

Taulukot

Taulukko 1. Opiskelijan itsesäätelytaitojen ja ulkoisen säätelyn väliset jännitteet (Lindblom-Ylänne, Lonka & Slotte 2001; ks. Vermunt & Verloop 1999)	22
Taulukko 2. Graduprosessiin liittyvien yksilötekijöiden mainintojen määrät (f) ja prosenttiosuudet koko aineistossa	30
Taulukko 3. Graduprosessiin liittyvien ohjauksellisten tekijöiden mainintojen määrät (f) ja prosenttiosuudet koko aineistossa	40
Taulukko 4. Graduntekijäprofiilit	50

Kuviot

Kuvio 1. Analyysiprosessin kulku	29
----------------------------------------	----

1 Johdanto

Pro gradu -tutkielman tekeminen on usein viimeinen koitos yliopisto-opiskelijalle ja ainakin se on selkeästi suurin ja vaativimmaksi koettu yksittäinen opiskelutehtävä maisteriopintojen aikana (Vehviläinen, Pyhältö, Lindblom-Ylänne, Löfström, Nevgi & Kaartinen-Koutaniemi 2009). Toisille gradun tekeminen on kokonaisuudessaan innostava ja opettava kokemus, toisille välttämätön paha ennen valmistumista. Monelle se on jotain siltä väliltä ja kokemukset graduntekoprosessin aikana saattavat vaihdella innostuksesta turhautumiseen ja työskentelyn sietämisestä flow -tilan saavuttamiseen. Joskus matkalle osuu esteitä ja graduprosessi venyy suunniteltua pidemmäksi. Osa opiskelijoista torjuu esteet ja jatkaa sinnikkäästi eteenpäin.

Mitkä tekijät sitten ovat opiskelijoiden erilaisten kokemusten taustalla? Wagenerin (2017) tutkimuksen mukaan opiskelijaan itseensä liittyviä tekijöillä, erityisesti itsesäätelyllä, sekä henkilökohtaisella ohjaussuhteella on merkittävä rooli pro gradu -tutkimaprosessissa. Pyhältö, Vekkaila ja Keskinen (2012a) tutkivat tohtoriopiskelijoiden ja heidän ohjaajiensa näkemyksiä tohtoriopintojen aikana esiintyvistä voimavaroista ja haasteista ja jakoivat ne ohjaukseen ja tiedeyhteisöön liittyviin tekijöihin, henkilökohtaisiin tekijöihin, tutkimukseen liittyviin tekijöihin sekä rakenteisiin ja resursseihin liittyviin tekijöihin. Liechty, Liao ja Schull (2009) tuovat kirjallisuuskatsauksessaan väitöskirjan tekoon liittyvistä esteistä ja edesauttavista tekijöistä esille yksilölliset tekijät, tilanteeseen liittyvät tekijät, kuten vertaistuen ja ohjauksen, sekä rakenteelliset tekijät. Opinnäytetyön tekeminen on monisyinen prosessi, jossa ohjauksella on suuri merkitys, mutta opiskelijaan itseensä liittyviä tekijöitä ei voida myöskään sivuuttaa. Yksilölliset tekijät sekä ohjaukseen liittyvät tekijät yhdessä vaikuttavat opiskelijan työskentelyyn ja kokemukseen.

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan opiskelijoiden kokemuksia graduprosessista haastatteluaineiston pohjalta, laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Kiinnostuksen kohteena ovat erityisesti opiskelijaan liittyvät yksilötekijät ja ohjaukselliset tekijät. Yksilötekijöiden osalta tarkastellaan motivaatiota, minäpystyvyyttä, itsesäätelyä sekä tutkimuksen tekemiseen liittyviä taitoja ja ohjauksellisten tekijöiden osalta tarkastelu kohdistuu henkilökohtaiseen ohjaukseen, ryhmäohjaukseen ja vertaisohjaukseen. Pyrkimyksenä on selvittää mitä asioita opiskelijat tuovat esiin näihin tekijöihin liittyen sekä mitkä niistä he kokevat edistävinä tai estävinä

graduprosessissaan. Tekijöiden pohjalta muodostettujen graduntekijäprofiileiden avulla luonnehditaan yksilötekijöiden ja ohjauksellisten tekijöiden välistä vuorovaikutussuhdetta.

Motivaatiota tarkastellaan sisäisen ja ulkoisen motivaation näkökulmasta, Decin ja Ryanin (2000) itsemääräämisteorian (Self-Determination Theory) toimiessa teoreettisena viitekehyksenä. Itsesäätelyssä painopiste on pääasiassa kognitiivisessa säätelyssä ja käyttäytymisen säätelyssä, Pintrichin (2000) ja Zimmermanin (2000; 2002) teorioiden pohjalta. Minäpystyvyyden tarkastelu perustuu Banduran (1997) ja Pajaresin (2012) näkemyksiin pystyvyysuskomuksista. Ohjauksellisten tekijöiden tarkastelun taustalla on useat ohjauksen eri muotoihin liittyvät aikaisemmat tutkimukset ja kirjallisuus. Yksilötekijöiden ja ohjauksellisten tekijöiden välistä vuorovaikutusta tarkastellaan muun muassa rakentavien ja tuhoavien jännitteiden näkökulmasta (Lindblom-Ylänne, Lonka & Slotte 2001; Vermunt & Verloop 1999).

Opinnäytetyön ohjauksen eri muotojen on todettu aikaisempien tutkimusten perusteella tukevan toisiaan ja hyödyttävän opiskelijaa, vaikka henkilökohtainen ohjaus tutkimusten pohjalta onkin keskeisin ohjaustapa (Dysthe, Samara & Westrheim 2006; Pyhältö, Vekkaila & Keskinen 2015). Graduprosessia on melko paljon tutkittu juuri ohjauksen näkökulmasta ja tällöin on usein keskitytty tarkastelemaan vain yhtä ohjauksen muotoa, kuten ryhmäohjausta tai vertaisohjausta, kerrallaan (esim. Samara 2006; Kaakinen, Suhonen, Lutovac & Kaasila 2017).

Usein pro gradu -tutkielmaan liittyvä puhe keskittyy graduahdistukseen ja tutkielman viivästymiseen tai gradun kirjoittamisprosessiin ja näihin teemoihin liittyen onkin olemassa useita eri gradunteko-oppaita (esim. Hakala 2017; Svinhufvud 2015). Graduprosessia ei ole kuitenkaan liiemmin tarkasteltu sekä yksilötekijöiden että ohjauksellisten tekijöiden kontekstista.

Graduprosessia on jonkin verran tarkasteltu opiskelijan sisäisten tekijöiden näkökulmasta ja erityisesti itsesäätelyn merkitys on noussut esiin (Miedijensky & Lichtinger 2016; Wagener 2017). Opiskelijaan liittyvät yksilötekijät, esimerkiksi itsesäätely, ovat tulleet esiin useissa yliopisto-opintoihin liittyvissä tutkimuksissa, joissa on tarkastelu opintoihin vaikuttavia tai niitä edistäviä ja estäviä tekijöitä (Hailikari & Parpala 2014; Rytkönen, Parpala, Lindblom-Ylänne, Virtanen & Postareff 2012).

Edistäviä ja estäviä tekijöitä ei ole nähtävästi juurikaan tarkasteltu erityisesti graduprosessiin liittyen.

Tohtoriopintojen osalta on olemassa tutkimuksia, joissa on tarkasteltu ohjausta sekä myös laajemmin tohtoriopintoihin liittyviä resursseja ja haasteita sekä opiskelijan että ohjaajan näkökulmista (esim. Pyhältö ym. 2012a). Nämä tutkimukset ovat osoittaneet, että monet sisäiset tekijät, kuten itsesääätely ja motivaatio, sekä erilaiset ulkoiset tekijät, kuten juuri ohjaus, vaikuttavat tohtoriopintojen kulkuun ja kokemuksiin niistä. Tietävästi graduprosessia ei kuitenkaan ole tutkittu ottamalla huomioon sekä opiskelijaan itseensä että ohjaukseen liittyviä tekijöitä samanaikaisesti. Tämä tutkimus pyrkiikin esittämään kokonaisvaltaisen kuvan graduprosessista nämä tekijät huomioon ottaen.

Graduprosessista tarvitaan tietoa laajemmin ja juuri opiskelijan näkökulma on olennainen. Monilla yliopisto-opiskelijoilla pro gradu -tutkielman tekeminen pitkittyy, mikä viivästyttää opintoja ja valmistumista. Gradu saattaa siten muodostua opintojen pullonkaulaksi. Graduprosessiin liittyvien tekijöiden tarkastelu on tärkeää, jotta opiskelijoita voitaisiin yhä paremmin ja monipuolisemmin tukea opinnäytetyön tekemisessä.

2 Pro gradu -tutkielman monenlaiset vaatimukset

Yliopisto-opintojen yhtenä päämääränä on edistää tieteellisen ajattelun kehittymistä. Opintojen aikaiset kurssit ja tehtävät pyrkivät toteuttamaan tätä tavoitetta eri tavoin, mutta opinnot päättävä pro gradu -tutkielma ikään kuin summaa aiemmin opitun ja sinetöi opinnot suhteessa päämääräänsä. Opinnäytetyötä voidaankin pitää yliopisto-opintojen korkeimpana taidonnäytteenä (Vehviläinen ym. 2009).

Opiskelijan odotetaan osoittavan opinnäytetyössään perehtyneisyyttä tutkittavaan aihepiiriin ja valmiutta käyttää tutkimusmenetelmiä itsenäisesti. Myös tutkittavan ilmiön analysointi ja raportointi ovat arvioinnin kohteena. (Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Pro gradu -tutkielman tekemistä koskevat ohjeet). Pro gradu -tutkielman avulla voidaankin arvioida, miten opiskelija on oppinut tutkinnossaan vaadittavat tiedot ja taidot. Gradu on myös itsessään opintosuoritus, jonka tehtävänä on opettaa ja kehittää opiskelijan osaamista, kuten tiedonhakua, tiedon kriittistä arviointia sekä uuden tiedon tuottamista (Svinhufvud 2015; Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Pro gradu -tutkielman tekemistä koskevat ohjeet).

Pro gradu -tutkielma on kaikille yliopisto-opiskelijoille pakollinen ja tieteellisesti haastava tuotos. Se on opintojen aikaisista tehtävistä laajin kirjallinen työ ja edellyttää opiskelijalta monenlaisia taitoja. Omaan tieteenalaan liittyvän tiedon ja taitojen lisäksi sen tekeminen vaatii muun muassa pitkäjänteisyyttä, kykyä itsenäiseen työskentelyyn, motivaatiota ja itsesääätelytaitoja (Nummenmaa & Lautamatti 2004; Vehviläinen ym. 2009). Laajuudestaan ja vaativuudestaan johtuen gradu usein kasvaa opiskelijoiden mielissä todellisuutta suuremmaksi ja he saattavat kohdata monenlaisia haasteita graduprosessin aikana.

3 Graduprosessiin liittyviä yksilötekijöitä

Pyhällön ym. (2012a) tutkimuksessa henkilökohtaiset tekijät nousivat yhdeksi tohtoriopintojen resurssina tai haasteena esiintyväksi osa-alueeksi. Näitä henkilökohtaisia tekijöitä opiskelijoiden ja ohjaajien mukaan olivat muun muassa motivaatio ja itsesääntely. Opiskelijat kokivat, että henkilökohtaiset tekijät edistivät opintoja enemmän kuin puuttuessaan haittasivat niitä. (Pyhäntö ym. 2012a.) Motivaation ja itsesääntelytaitojen puuttumisen on kuitenkin todettu olevan yhteydessä opintojen hitaaseen etenemiseen (Korhonen & Rautapuro 2012), joten niillä voidaan olettaa olevan samanlainen vaikutus myös graduprosessissa. Pyhäntö, Toom, Stubb ja Lonka (2012b) puolestaan tutkivat tohtoriopiskelijoiden opinnoissaan kohtaamia ongelmia ja suurin osa opiskelijoiden raportoimista ongelmista liittyivät juuri yleisiin, opiskelijaan itseensä liittyviin kykyihin kuten itsesääntelyyn, motivaatioon ja minäpystyvyyteen. Minäpystyvyyden voidaan siis ajatella olevan itsesääntelyn ja motivaation ohella tärkeä yksilöön liittyvä tekijä graduprosessin kannalta.

Akateemiset, tutkimuksen tekemiseen liittyvät taidot ovat nekin olennaisia graduprosessin eri vaiheissa. Tiedonhaku, tutkimusmenetelmiin liittyvä tietämys ja tieteellinen kirjoittaminen ovat keskeisiä osa-alueita lopputyötä tehtäessä ja puutteet näissä saattavat haitata työskentelyä merkittävästi, kun taas niiden hallinta voi edesauttaa graduprosessin etenemistä (ks. Liechty ym. 2009).

Tässä tutkielmassa keskitytään yksilötekijöiden osalta juuri motivaatioon, itsesääntelyyn, minäpystyvyyteen ja tutkimuksen tekemiseen liittyviin taitoihin ja niitä käsitellään seuraavaksi.

3.1 Motivaatio ja kiinnostus

Suoriutuakseen graduprosessista opiskelija tarvitsee edes jonkin verran motivaatiota. Motivaatio on liikkeelle paneva voima, joka voi houkutella ihmistä tekemään jotakin asiaa tai tehtävää tai sen puuttuminen voi estää ryhtymästä kyseiseen toimintaan (Lindblom-Ylänne, Mikkonen, Heikkilä, Parpala & Pyhäntö 2009). Kun ihminen on motivoitunut, hän on energinen ja aktivoitunut toimimaan tiettyä päämäärää kohti, kun taas ilman motivaatiota hän ei tunne kimmoketta toimia (Ryan & Deci 2000).

Motivaatio ei ole kuitenkaan yhtenäinen ilmiö, vaan sosiaalis-kognitiivisten motivaatioteorioiden mukaan se on dynaaminen, monitahoinen ja muuttuva. Motivaatio on tilanteesta riippuvaa, joten sen määrä ja laatu vaihtelevat eri tilanteiden ja ihmisten välillä. (Ryan & Deci 2000.) Decin ja Ryanin (2000) itsemääräämisteoria (SDT) tarkastelee motivaatiota sen pohjalta, millaiset syyt tai tavoitteet johtavat toimintaan ja jakaa motivaation sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Sisäisesti motivoitunut ryhtyy toimeen, koska hänellä on sisäinen halu ja kiinnostua asiaa kohtaan ja hän kokee sen mielekkäänä sellaisenaan. Ulkoisesti motivoitunut taas toimii ulkoisten palkkioiden toivossa, rangaistuksen pelossa tai paineen alla. (Ryan & Deci 2000.) Opinnäytetyötään tekevän opiskelijan ollessa sisäisesti motivoitunut, hänen toimintaansa voivat ohjata esimerkiksi kiinnostus aiheeseen, halu oppia siitä lisää tai työskentelyn mielekkyys. Ulkoisina motivaattoreina voivat toimia tietyn arvosanan saavuttaminen, halu valmistua tai toive pääsystä työelämään.

Itsemääräämisteorian mukaan sisäisen motivaation aikaansaama toiminta saa alkunsa, koska kyseinen toiminta on ihmiselle luontaisesti kiinnostavaa ja nautittavaa. Nautittavuus taas johtuu siitä, että toiminta tyydyttää psykologisia perustarpeita eli tunteuksia pätevyydestä, autonomiasta ja yhteenkuuluvuudesta. Niiden täytymisellä tai täyttymättä jäämisellä on keskeinen vaikutus motivaatioon. Sosiaalinen ympäristö voi joko tukea tai estää autonomian, pätevyyden ja yhteenkuuluvuuden tunteista ja sitä kautta siis vaikuttaa sisäiseen motivaatioon. (Ryan & Deci 2000; 2009.)

Ulkoinen motivaatio jaetaan itsemääräämisteoriassa neljään eri tyyppiin, jotka määrittyvät niihin liittyvän autonomian asteen mukaan. Kaksi tyypeistä ovat niin sanottuja kontrolloidun motivaation muotoja ja kaksi autonomisen motivaation muotoja. Autonomisen ulkoisen motivaation muodoille on keskeistä toiminnan vapaaehtoisuus ja tavoitteiden sisäistäminen osaksi omaa toimintaa. Vahvimmin autonomisen ulkoisen motivaation tyyppi on lähellä sisäistä motivaatiota. Sisäinen ja ulkoinen motivaatio eivät ole vahvasti erillisiä ilmiöitä, vaan enemmänkin eräänlainen jatkumo. Motivaatio voi siis kehittyä tai muuttua samankin tehtävän parissa työskennellessä ja sisäinen motivaatio voi löytyä myös ulkoisten tavoitteiden kautta. (Ryan & Deci 2009.) Ulkoinen motivaatio ei sinällään ole välttämättä haaste tai este graduprosessissa, sillä arvosanatavoitteet ja valmistumisen häämöttäminen voivat saada opiskelijan toimimaan tehokkaasti ja ovat relevantteja tavoitteita. Olennaista on, missä

määrin opiskelijan toiminnan taustalla on vapaaehtoisuus ja halukkuus toimia eli kuinka vahvasti hän kokee autonomiaa toiminnassaan.

Itsemääräämisteoriassa puhutaan myös amotivaatiosta, joka viittaa tilaan, jossa henkilöllä ei ole motivaatiota ollenkaan ja autonomian kokemus puuttuu täysin. Tällaisella henkilöllä ei ole aikomusta toimia tilanteessa, sillä hän ei katso olevansa tarpeeksi pätevä siihen eikä usko toiminnallaan saavuttavansa mitään. Myös tavoitteellisuus puuttuu tällaisen henkilön toiminnasta. (Ryan & Deci 2000; 2009.)

Vekkaila, Pyhältö ja Lonka (2013a) tutkivat tohtoriopiskelijoiden kiinnittymisen kokemuksia väitöskirjaprosessiin liittyen ja heidän tutkimuksensa mukaan pätevyyden ja yhteenkuuluvuuden kokemusten lisääntyminen oli pääasiallinen lähde kiinnittymisen kokemuksille. Pätevyyden kokemukset kumpusivat uusien akateemisten taitojen kehittymisestä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta vahvistivat yhteistyö ohjaajan ja kollegoiden kanssa. Myös autonomian kokemusten raportoitiin olevan ajoittain kiinnittymisen kokemusten taustalla. (Vekkaila ym. 2013a.) Vaikka kyseisessä tutkimuksessa tutkittiinkin kiinnittymistä, voidaan samojen asioiden itsemääräämisteorian perusteella ajatella edistävän motivaatiota ja siten graduprosessia. Voidaan siis ajatella, että graduprosessissa opiskelijakollegoilla ja ohjaajilla on merkitystä yhteenkuuluvuuden tunteen kokemuksiin ja sitä kautta motivaatioon. Ohjauskäytännöt voivat vaikuttaa myös opiskelijan autonomian ja pätevyyden tuntemuksiin ja siten olla motivaation lähteenä tai esteenä. Ohjauksen ja sen osa-alueiden merkityksestä itsessään graduprosessia edistävinä tai estävinä tekijöinä käsitellään luvussa 4 ja motivaation ja ohjauksen välistä vuorovaikutusta luvussa 5.

Sisäisen motivaation on todettu edesauttavan korkeatasoista oppimista ja luovuutta ja autonomisella ulkoisella motivaatiolla on yhteys muun muassa hyvinvointiin (Ryan & Deci 2000). Jos motivaatiota ei ole tai se on vahvasti ulkoista, sen voidaan ajatella heikentävän opiskelijan hyvinvointia ja siten haittaavan opiskelijan graduprosessia. Vastaavasti, autonominen motivaatio voi toimia voimavarana opinnäytetyötään tekeväälle opiskelijalle. Dupontin, Meertin, Galandin ja Nilsin (2013) mukaan sisäisesti motivoituneilla opiskelijoilla näyttäisi olevan enemmän kiinnostusta, positiivisia tunteita ja itseluottamusta kykyinsä suoriutua tehtävästä kuin ulkoisesti motivoituneilla.

Kiinnostuksella on keskeinen merkitys motivaation kannalta ja se on käsitteenä lähellä sisäistä motivaatiota. Kiinnostuksella on aina kohde ja se keskittyykin enemmän tehtävän sisältöön, kun taas sisäisen motivaation painotus on tehtävän tuomassa mielihyvässä. (Dupont ym. 2013; Lindblom-Ylänne 2009.) Kiinnostus on kuitenkin olennaista motivaation synnyn kannalta ja voi osaltaan toimia motivaattorina. Kohteen ollessa kiinnostava, on työskentelykin usein miellyttävää. Kiinnostus voi myös auttaa eteenpäin, vaikka tehtävä tai toiminta muuten tuntuisi turhautavalta. (Lindblom-Ylänne 2009.) Kiinnostus esimerkiksi gradun aihealuetta kohtaan on opiskelijalle tärkeää, jotta työskentely yleensä melko pitkäkestoisen prosessin parissa olisi mielekästä. Kiinnostus voi siis edesauttaa graduprosessia ja toisaalta sen puute voi haitata työskentelyn etenemistä.

3.2 Minäpystyvyys opinnoissa

Minäpystyvyys eli pystyvyysuskomukset ovat keskeisiä opiskelijan motivaation kannalta. Minäpystyvyys luo oikeastaan perustan motivaatiolle ja ilman uskoa omaan itseensä ja suoriutumiseen ei muilla motivaation lähteillä ole riittävää voimaa, jotta toimintaa kohti tavoitteita syntyisi (Pajares 2012). Toisaalta, kun opiskelija suoriutuu hyvin jostakin tehtävästä tai saavuttaa tavoitteensa, lisää se hänen minäpystyvyytään ja sitä kautta myös motivaatiota (Lindblom-Ylänne ym. 2009).

Nämä opiskelijaan itseensä ja suoriutumiseensa liittyvät uskomukset vaikuttavat vahvasti hänen toimintaansa ja siihen millaisia tavoitteita hän asettaa tai kuinka paljon panostaa työskentelyynsä (Lindblom-Ylänne ym. 2009). Opiskelijat, joiden minäpystyvyys on vahva, kohtaavat vaikeat tehtävät luottavaisina ja ottavat ne haasteina, jotka ovat hallittavissa eikä uhkina, joita on syytä välttää. Vahva minäpystyvyys auttaa suhtautumaan vaikeisiin tehtäviin rauhallisesti ja sitä kautta vaikuttaa myönteisesti saavutuksiin. (Pajares 2012.) Vahvan minäpystyvyyden omaavien opiskelijoiden on lisäksi todettu hallitsevan opiskeluun käyttämänsä aikaa paremmin ja olevan sinnikkäämpiä kuin opiskelijat, joiden minäpystyvyys on heikompi. He asettavat yleensä korkeampia tavoitteita tekemiselleen ja osoittavat ratkaisuja etsiessään laajaa strategista joustavuutta sekä käyttävät kognitiivisia ja metakognitiivisia strategioita tehokkaammin. (Bandura 1997; Pajares 2012.) Opiskelijat, joiden minäpystyvyys on vahva, työskentelevät ahkerammin ja pitkäjänteisemmin sekä

ovat sisukkaampia vastoinikäymisiä kohdatessaan (Pajares 2012). Minäpystyvyys on siis vahvasti kytköksissä myös itsesääteelyyn.

3.3 Oppimisen itsesääteely

Itsesääteely, tässä yhteydessä tarkemmin oppimisen itsesääteely, on monitahoinen ja aktiivinen prosessi, jonka aikana oppija asettaa tavoitteita oppimiselleen ja pyrkii sitten monitoroimaan, säätelemään ja kontrolloimaan kognitiivista toimintaansa, motivaatiotaan sekä käyttäytymistään (Pintrich 2000). Kyseinen toiminta on tietoista, oppijasta itsestään lähtevää, ja sitä ohjaa oppijan asettamat tavoitteet sekä ympäristöön liittyvät tilannekohtaiset tekijät (Pintrich 2000; Zimmerman 2002). Käytännössä itsesääteely näkyy siis oppijan asettaessa tavoitteita oppimiselleen, arvioidessaan omaa toimintaansa tai valitessaan ja toteuttaessaan opiskelutilanteisiin tai -tehtäviin sopivia strategioita (Wagener 2017). Oppimistaan säätelevä opiskelija pystyy ottamaan vastuun oppimisestaan, ylläpitämään motivaatiotaan sekä käyttämään erilaisia kognitiivisia ja metakognitiivisia strategioita. Hän pystyy myös tarpeen vaatiessa muokkaamaan toimintaansa ja käyttämiään strategioita, mikäli tehtävä tai tilanne sitä vaatii. (Heikkilä & Lonka 2006.)

Oppimisen itsesääteely on laajasti tutkittu ilmiö ja sitä kuvaamaan on kehitetty useita eri teorioita ja malleja, joiden painotukset hieman vaihtelevat. Osa malleista painottaa metakognitiota itsesääteelyn keskeisimpänä tekijänä, kun taas osassa (esim. Pintrich 2000; Zimmerman 2000) painotus on päämäärätietoisessa työskentelyssä ja itsesääteely nähdään ennen kaikkea tavoitesuuntautuneena prosessina (Kontturi 2016). Yhteistä monille oppimisen itsesääteelymalleille on kuitenkin niistä löytyvät kolme päävaihetta, jotka ovat valmistava vaihe, suorituvaihe ja arviointivaihe. Valmistavassa vaiheessa oppija määrittelee ja suunnittelee tehtävää, asettaa tavoitteita ja tekee strategisia valintoja. Myös ajankäytön ja tehtävään sitoutumisen suunnittelu liittyvät tähän vaiheeseen. (Kontturi 2016; Pintrich 2000.) Suorituvaiheessa oppija ottaa käyttöön valitsemansa strategiat tai menetelmät ja tarkkailee toimintaansa suhteessa tavoitteisiinsa (Kontturi 2016; Zimmerman 2002). Arviointivaiheessa oppija reflektoi ja arvioi toimintaansa suhteessa tehtävään, tavoitteisiin ja käyttämiinsä strategioihin (Pintrich 2000; Zimmerman 2002). Oppijan suorittaessa tehtävää kyseiset vaiheet esiintyvät usein jollain muotoa, mutta eivät välttämättä

juuri esitetyssä järjestyksessä lineaarisesti, vaan saattavat esiintyä samanaikaisesti ja lomittain oppijan edetessä tehtävässään. Itsesäätelyprosessin tuottama palaute oppijalle saattaa muuttaa suunnitelmia ja tavoitteita, jolloin prosessikin muokkautuu dynaamisesti. (Pintrich 2000.)

Pintrichin (2000) mukaan kyseiset vaiheet pätevät itsesäätelyn eri osa-alueilla, joita ovat kognition lisäksi motivaatio ja affektit, käyttäytyminen sekä sosiaalinen konteksti. Opiskelija voi pyrkiä säätelemään kaikkia näitä osa-alueita opiskelutehtävän yhteydessä ja se on varmasti tarpeen erityisesti pitkäjänteisestä tehtävästä suorittaessa, kuten esimerkiksi opinnäytetyötä tehtäessä. Kognitiivisen säätelyn avulla opiskelija voi valita tehokkaita työskentelytapoja ja hyödyntää niitä. Kognitiivisen säätelyn keskiössä on kognitiivisten strategioiden valinta eli se, millaisia oppimisen, ongelmanratkaisun tai ajattelun strategioita opiskelija valitsee ja käyttää. (Kontturi 2016; Pintrich 2004.) Motivaation ja affektien säätelyn avulla voidaan vaikuttaa motivaation taustalla oleviin uskomuksiin, kuten minäpystyvyyteen (self-efficacy) ja tehtävän arvostukseen (task value). (Pintrich 2004). Itsesäätely on siis läheisesti yhteydessä motivaatioon ja olennaista sen kannalta. Käyttäytymisen säätely puolestaan on itsesäätelyn osa-alue, jossa opiskelija pyrkii säätelemään omaa käytöstään suhteessa tehtävään ja sen tavoitteisiin. Ajankäytön hallinta on yksi keskeinen käyttäytymisen säätelyn tekijä ja se pitää sisällään muun muassa aikataulujen suunnittelun sekä ajan jakamisen eri töiden välillä. Kontekstin säätelyllä viitataan siihen sosiaaliseen ympäristöön, jonka opiskelija kohtaa opiskelutilanteessaan ja jota se voi kontrolloida ja säädellä. (Pintrich 2004.)

Zimmermanin (2002) mukaan oppimistaan tehokkaasti säätelevät opiskelijat todennäköisesti menestyvät akateemisesti ja myös suhtautuvat tulevaisuuteen myönteisesti. Hailikari ja Parpala (2014) tutkivat muun muassa yliopisto-opiskelijoiden näkemyksiä opiskelua estävistä ja edistävistä tekijöistä sekä niiden yhteyttä opintojen etenemiseen. Tutkimuksen mukaan opiskelijoiden itsesäätelytaidot, etenkin ajan käytön hallintataidot, ovat keskeisiä selittäjiä opintojen etenemisen kannalta. Tutkimus osoitti myös, että opintonsa hyvin organisoivat ja aikansa hallitsevat opiskelijat kokivat useat tekijät opintoja edistävinä, kun taas eivät kokeneet estävillä tekijöillä olevan vaikutusta heidän opintoihinsa. Hyvät itsesäätelytaidot omaavat opiskelijat, etenkin opintojen suunnittelun ja tarkkailun suhteen, pystyvät siten selviytymään opintojen aikaisista haasteista. (Hailikari & Parpala 2014.) Rytkösen ym. (2011)

tutkimuksessa puolestaan todettiin ajankäytön hallinnan vaikeuksien olevan kaikin yleisin opintoja estävä tekijä biotieteiden opiskelijoilla. Itsesäätely voi siis sinällään edistää opintoja, mutta se voi laajemmin katsottuna myös vähentää opintoja haittaavien tekijöiden vaikutusta. Ongelmat itsesäätelyssä voivat taas haitata opintojen etenemistä. Opiskelijan itsesäätelytaidot voivat olla olennainen voimavara graduprosessissa ja samalla niiden puutteiden voidaan ajatella aiheuttavan esteitä matkan varrelle.

Wagener (2017) tutki muun muassa kognition ja affektien säätelyn merkitystä pro gradu -tutkielman tekoprosessissa. Motivaatio opinnäytetyön kirjoittamista kohtaan ei yksinään ole riittävää työn etenemisen ja valmistumisen kannalta, vaan itsesäätely eri osa-alueilla on keskeistä. Tulokset osoittivatkin sekä kognitiivisen että affektien säätelyn tärkeiksi graduprosessissa opiskelijoiden gradukokemuksen ja -suorituksen kannalta. Vahvaa itsesäätelyä osoittavat opiskelijat raportoivat tarvitsevana ohjausta vähemmän kuin muut tutkimukseen osallistuneet opiskelijat. Tutkimuksessa todettiin kuitenkin myös sosiaalisten suhteiden, erityisesti ohjauksen olevan tärkeää opiskelijoiden suoriutumiselle graduprosessissa. (Wagener 2017.) Ohjausta ja sen eri osa-alueita käsitellään luvussa 4.

3.4 Tutkimuksen tekemiseen liittyvät taidot

Opinnäytetyön tekeminen edellyttää tekijältään monenlaista osaamista. Tässä tutkielmassa tutkimuksen tekemiseen liittyvillä taidoilla viitataan lähinnä substanssi-osaamiseen liittyviin taitoihin, vaikka tutkimuksen tekeminen toki monenlaista muutakin osaamista vaatii. Itsesäätelyyn liittyvät taidot ovat yksi tällainen tutkimuksen tekemisessä keskeinen osaamisalue, mutta se käsitellään omana yksilöön liittyvänä tekijänä.

Tutkimuksen tekemiseen liittyvää osaamista tarvitaan graduprosessissa laajalti. Teoreettinen ajattelutaito on pro gradu -tutkielmaa työstävälle opiskelijalle tärkeää, samoin kuin oman tieteenalan käsitteiden ymmärrys ja hallinta. Opinnäytetyötään tekevän opiskelijan työskentelyä helpottaa, jos hän taitaa kriittisen lukutaidon ja osaa rajata ongelmia. Tieteellinen argumentaatio ja raportointi ovat oma lajinsa, jota pro gradu -tutkielman teko edellyttää. (Nummenmaa & Lautamatti 2004.) Lisäksi

analyysiin liittyvät taidot ja tutkimusmenetelmien tuntemus ovat olennaisia opinnäytetyötä tehtäessä.

Opinnäytetyö edellyttää myös taitoa hallita suurta työmäärää ja laajoja kokonaisuuksia. Liechty ym. (2009) toivat kirjallisuuskatsauksessaan esille D'Andrean (2002) tutkimuksen, jonka mukaan itsenäisen tutkimuksen toteuttaminen laajuudessaan ja eri vaiheineen todettiin suurimmaksi esteeksi tohtoriopintojen loppuun saattamisessa. Liechty ym. (2009) mukaan myös tieteellinen kirjoittaminen saattaa aiheuttaa haasteita tutkimuksen tekemisen kannalta. Kirjoittamiseen liittyvät ongelmat tulivat esille myös Vekkailan ym. (2013b) tutkimuksessa, jossa tutkittiin tohtoriopiskelijoiden kiinnittymisen ongelmia ja niiden lähteitä. Lisäksi työmäärän vaativuus ja aineiston kerääminen sekä analyysin tekeminen olivat asioita, joita tohtoriopiskelijat raportoivat liittyen kohtaamiinsa ongelmiin (Vekkaila ym. 2013b). Samansuuntaisia haasteita tuli esille Pyhällön ym. (2012b) tutkimuksessa liittyen tohtoriopiskelijoiden kohtaamiin ongelmiin opintojensa aikana. Keskeisiksi ongelmiksi tohtoriopiskelijat raportoivat hankaluudet tutkimusmenetelmien kanssa sekä vaikeudet tutkimuskysymysten määrittämisessä (Pyhältö ym. 2012a).

Tutkimuksen tekemiseen liittyvät taidot pitävät sisällään kaiken sen substanssiosaamisen, jota tarvitaan opinnäytetyön valmiiksi saattamisessa. Opiskelijoiden osaamisessa on usein puutteita jollakin osa-alueista, mikä saattaa aiheuttaa ongelmia graduprosessissa ja viivästyttää opinnäytetyön valmistumista (Nummenmaa & Lautamatti 2004).

4 Graduprosessiin liittyviä ohjauksellisia tekijöitä

Opiskelijoiden saama ohjaus on sekä perus- että jatkokoulutuksessa keskeinen tekijä, joka vaikuttaa opiskelun kulkuun. Ohjaus on käsitteenä laaja ja monimerkityksinen ja sitä käytetään eri yhteyksissä viitattaessa erilaisiin ohjaaviin sekä neuvoviin toimintoihin. (Nummenmaa & Soini 2009.) Yliopistossa toteutettava ohjauskin liittyy useisiin eri konteksteihin, kuten opiskelun suunnitteluun, oppimisen ohjaukseen tai työelämään suuntautumiseen (Soini & Pyhältö 2012). Nummenmaan ja Soinin (2008) mukaan akateeminen ohjaus on yliopistossa annettavaa ohjausta, jonka tavoitteena on kehittää opiskelijan tieteellistä ajattelua ja sivistystä. Selkeimmin tuo tavoite kulminoituu opinnäytetyön tekemisessä, sillä se kehittää näitä taitoja kaikin monipuolisimmin (Vehviläinen, Pyhältö, Lindblom-Ylänne, Löfström, Nevgi & Kaartinen-Koutaniemi 2009). Tässä tutkielmassa keskitytäänkin juuri opinnäytetyöprosessiin liittyvään ohjaukseen.

Graduprosessiin ja sen etenemiseen liittyy opiskelijan näkökulmasta myös muita ulkoisia tekijöitä ohjauksen lisäksi, kuten työ ja perhe, mutta ne rajataan tämän tutkielman ulkopuolelle ja keskitytään vain välittömiin ja graduprosessin kannalta keskeisiin tekijöihin eli ohjauksellisiin tekijöihin. Vaikka työssäkäynti saattaa usein hidastaa opintoja, on sen joissakin aikaisemmissa yliopisto-opintoihin liittyvissä tutkimuksissa todettu olevan osalle, opiskelujaan tehokkaasti sääteleville opiskelijoille neutraali tai jopa edistävä tekijä (ks. Haarala-Muhonen, Ruohoniemi, Lindblom-Ylänne 2011; Hailikari & Parpala 2014). Pyhällön ym. (2012b) tutkimuksessa, jossa tutkittiin tohtoriopiskelijoiden opinnoissaan kohtaamia ongelmia, ei tullut juurikaan esille ongelmia akateemisen elämän ulkopuolelta. Näistä syistä johtuen työn ja muiden ulkoisten tekijöiden jättäminen tutkimuksen ulkopuolelle on perusteltua.

Henkilökohtainen ohjaus eli ohjaajan ja ohjattavan välinen ohjaussuhde painottuu usein akateemisen ohjauksen yhteydessä (Korhonen & Nummenmaa 2012; Nummenmaa & Soini 2009). Yksilöohjausta täydentämässä on usein kuitenkin myös muita ohjauksen osa-alueita kuten ryhmäohjaus, esimerkiksi erilaiset seminaariryhmät, ja vertaisohjauksen muodot. Pyhältö ym. (2015) tutkivat tohtoriopiskelijoiden näkemyksiä ohjauksesta ja heidän tutkimuksensa mukaan henkilökohtainen ohjaus osoittautui keskeisimmäksi ohjauksen muodoksi. Tulosten perusteella mahdollisuus saada myös muunlaista ohjausta on hyödyllistä opiskelijoille ja voi lisätä heidän tyytyväisyyttä saamaansa ohjausta kohtaan. Opiskelijat, jotka raportoivat saavansa

ohjausta useimmin, pienemmällä todennäköisyydellä keskeyttivät opintonsa (Pyhälä ym. 2015).

Dysthe ym. (2006) puolestaan analysoivat vaihtoehtoisia maisteriopiskelijoiden ohjaustapaa, jossa ryhmäohjaus, opiskelijoista koostuva vertaisryhmä ja henkilökohtainen ohjaus yhdistyivät. Kyseisen case-tutkimuksen perusteella näiden kolmen ohjausmuodon todettiin tukevan toisiaan, sillä kukin ohjauksen osa-alue tarjosi omanlaistaan, opiskelijoille arvokasta tukea. Ryhmäohjauksen avulla opiskelijat saivat monipuolista palautetta teksteilleen ja pääsivät sisään oppiaineeseensa, kun taas vertaisryhmä tarjosi henkilökohtaista tukea ja toimi ensimmäisenä suodattimena ideoille ja teksteille. Henkilökohtaisen ohjauksen kautta opiskelijat puolestaan saivat yksityiskohtaisempia ohjeita ja neuvoja. (Dysthe ym. 2006.) Ohjaustavalla, sen monipuolisuudella ja määrällä on siis merkitystä opinnäytetyöprosessin kannalta. Ohjauksen eri osa-alueet voivat parhaimmillaan edesauttaa graduprosessia, mutta puutteellisesti toteutuessaan ne voivat olla graduprosessia haittaavia tekijöitä.

4.1 Henkilökohtainen ohjaus

Opiskelijat kokevat usein henkilökohtaisen ohjauksen keskeisenä ohjauksen muotona tutkimuksen tekemisen yhteydessä (Nummenmaa & Soini 2009). Ohjaus toteutuu käytännössä pääasiallisesti ohjauskeskusteluna ohjaajan ja ohjattavan välillä (Nummenmaa 2008), mutta pitää sisällään myös muun muassa kirjallisen kommunikation. Ohjaajan ja ohjattavan välinen ohjaussuhde on ennen kaikkea vuorovaikutussuhde, jossa erilaiset odotukset, ajattelutavat ja tavat toimia kohtaavat (Nummenmaa & Soini 2008).

Onnistuneita ohjauskokemuksia kuvatessaan tohtoriopiskelijat ovat tuoneet esille esimerkiksi kannustavan ja huomioivan vuorovaikutuksen, mutta myös konkreettiset ohjauskäytännöt, kuten palautteenannon. Käytännön neuvojen ja ohjeiden saaminen on opiskelijoiden näkökulmasta tärkeää, mutta opiskelijan itseohjautuvuuden säilyminen on silloinkin olennaista. Hyvälle ohjaustilanteelle keskeiseksi elementiksi opiskelijat ovat nimenneet muun muassa ohjaajan kiinnostuksen ja sen, että ohjaajalla on aikaa ohjaukseen, ja että sekä ohjaaja että ohjattava ovat valmistautuneet tilanteeseen etukäteen. Opiskelijat pitävät ohjaajan ja ohjausvuorovaikutuksen merkitystä erityisen tärkeänä motivaation luomisessa ja ylläpitämisessä.

(Nummenmaa & Soini 2008.) Ohjaajan asiantuntijuus ja tieteellinen osaaminen ovat myös keskeisiä tekijöitä ohjauksen kannalta (Nummenmaa & Soini 2009) ja ne sekä ohjaajan innostus tulivat esille Pyhällön ym. (2012a) tutkimuksessa. Kyseisen tutkimuksen mukaan opiskelijat nimesivät ohjauksen ja tutkimusyhteisön, kuten kannustavan ohjaussuhteen, keskeiseksi voimavaraksi tohtoriopinnoissa. Opiskelijat kuvasivat hyvän ohjaussuhteen sisältävän myös rohkaisua, tukea ja rakentavaa palautetta. (Pyhältö ym. 2012a.)

Ongelmat ohjaussuhteessa voivat puolestaan olla merkittävä este opinnäyteprosessissa. Opiskelijat kokivat Pyhällön ym. (2012a) tutkimuksen perusteella ohjaussuhteeseen liittyvät hankaluudet keskeisenä haasteena tohtoriopinnoissa. He toivat esille riittämättömän ohjauksen, yksinjäämisen kokemukset ja ongelmat ohjaussuhteessa, kuten tuen puuttumisen, haasteiden lähteinä (Pyhältö ym. 2012a). Pyhältö ym. (2012b) tutkivat ongelmia, joita tohtoriopiskelijat kohtasivat opintojensa aikana ja myös heidän tutkimuksessaan ohjaukseen liittyvät vaikeudet tulivat esille. Kyseiset haasteet liittyivät usein ohjauksen puuttumiseen tai hankaluuksiin ohjaussuhteessa. Sosiaalisen tuen puuttuminen koettiin myös ongelmallisena. (Pyhältö ym. 2012b.)

Pyhällön ym. (2015) tutkimuksessa sekä opiskelijat että ohjaajat korostivat ohjauksen merkitystä tutkimusprosessissa. Molemmat tahot ilmaisivat ohjauksen osalta kaikkein tärkeimmiksi opastuksen liittyen tutkijaksi kehittymiseen ja ohjeiden antamisen tutkimuksen sisältöön liittyen. Tarkemmin he nimesivät käytännön avun ja neuvot tutkimuksen aiheeseen, metodeihin ja raportointiin liittyen. (Pyhältö ym. 2015.) Kyseisen tutkimuksen mukaan on myös tärkeää, että opiskelijoilla ja ohjaajilla on samanlainen näkemys ohjauksesta, sillä se voi estää ongelmien syntymisen ohjaussuhteessa ja myös edistää opiskelijoiden sinnikkyyttä ja tyytyväisyyttä opintojensa aikana (Pyhältö ym. 2015). Yhteisen sävelen löytäminen voi ohjaussuhteessa edistää muun muassa ohjaussopimuksen avulla. Ohjaussopimus voi olla kirjallinen tai suullinen, mutta olennaista on sen avulla osoittaa osapuolien sitoutuminen prosessiin sekä sopia yhteisistä käytännöistä ja tavoitteista. (Nummenmaa & Soini 2009.) Ohjaaja voi edistää opinnäytetyöprosessia tukemalla ja auttamalla opiskelijaa monin eri tavoin, mutta keskeistä on myös ohjattavan oma panos ja aktiivisuus (Nummenmaa & Soini 2008).

Joskus opiskelija saattaa kokea, että ei saa tarpeeksi ohjausta pääasialliselta ohjaajaltaan. Silloin käytäntö, jossa toinen tai useampi ohjaaja ohjaa yhtä opiskelijaa, voi olla hyödyllinen. Lahenius ja Ikävalko (2014) tutkivat tohtoriopiskelijoiden näkemyksiä yhteisohjauksesta ja heidän tutkimuksensa perusteella opiskelijat olivat hyvin tyytyväisiä tällaisiin käytäntöihin. Lisäohjauksella haettiin apua esimerkiksi pääasiallisen ohjaajan aikapulaan. Erityisesti teoreettinen asiantuntemus sekä tuki tutkimusprosessin eri vaiheissa korostuivat opiskelijoiden tuodessa esiin tarpeitaan lisäohjauksen suhteen. Pääasiallisella ohjaajalla ei välttämättä ollut riittävästi erityistietämystä ohjattavansa aiheesta, jolloin toinen ohjaaja pystyi tarjoamaan olennaista apua. Yhteisohjauksessa voi olla myös haasteensa ja siksi vastuiden sekä yhteisten tavoitteiden ja käytäntöjen sopiminen on tärkeää, jotta ohjattava saa tarvitsemansa tuen. (Lahenius & Ikävalko 2014.)

4.2 Ryhmäohjaus

Ryhmäohjaus opinnäytetyöprosessissa viittaa usein seminaarityöskentelyyn, sillä opinnäytetöiden ohjaaminen tapahtuu paljolti erilaisissa seminaariryhmissä, joissa useita opiskelijoita ohjaa yleensä yksi tai joskus useampi ohjaaja. Yliopistosta, tiedekunnasta ja oppiaineesta riippuen työskentelytavat seminaareissa vaihtelevat. Opinnäytetöiden esittely, opponointi, erilaiset keskustelut ja palaute ovat yleensä osa seminaarityöskentelyä. (Nummenmaa & Lautamatti 2004.) Myös opinnäytetyön vaatimusten ja työvaiheiden tarkastelu kuuluvat usein seminaarin sisältöihin. Ryhmäohjauksen toimivuuden kannalta on olennaista, että ryhmää hyödynnetään opiskelijälähtöisillä menetelmillä, jolloin ryhmätyöskentelyn antamat mahdollisuudet saadaan toteutumaan. Ryhmän moniäänisyys ja sosiaalinen tuki ovat ryhmäohjauksen etuja etenkin opiskelijan kannalta. Myös mahdollisuus interaktiiviseen oppimiseen ja kontaktit vertaisiin laajemminkin voivat toimia tärkeinä voimavaroina graduprosessissa. (Nummenmaa & Lautamatti 2004.)

Baker, Cluett, Ireland, Reading ja Rourke (2014) tutkivat opiskelijoiden kokemuksia ryhmäohjauksesta kandidaatintutkielman tekemisen yhteydessä. Ryhmäohjauksella ei ollut yhteyttä tutkielman lopputuloksen kanssa verrattuna yksilöohjaukseen, mutta suurin osa opiskelijoista koki ryhmäohjauksen, erityisesti vertaisilta saamansa tuen, hyödylliseksi. Ryhmäohjaus tarjosi kollektiivisen oppimisen ilmapiirin, jossa

toisten opiskelijoiden kokemusten ja ongelmien kuunteleminen auttoi muuan muassa omien ongelmien ratkomisessa. (Baker ym. 2014.) Utriainen, Ahonen, Kangasniemi ja Liikanen (2011) tutkivat puolestaan hoitotieteen opiskelijoita, jotka olivat osallistuneet ryhmäohjaukseen kandidaatin tutkielmaa tehdessään. Myös heidän tutkimuksensa mukaan ryhmäohjaus voi tukea yhteisoppimista toisten opiskelijoiden töihin tutustumisen kautta. Erilaisten näkökulmien jakaminen voi laajentaa omia näkökantoja ja auttaa tarkastelemaan omaa työtä objektiivisemmin. Ryhmäohjaus voi myös edesauttaa sitoutumista omaan työprosessiin. (Utriainen ym. 2011.)

Samaran (2006) mukaan ryhmäohjaus voi edistää opiskelijan pro gradu -tutkielman kirjoittamisprosessia ja vertaisohjaustaitojen kehittymistä sekä auttaa pääsemään paremmin sisälle omaan oppiaineeseen ja sen kirjoitustapaan. Ryhmäohjaus voi kuitenkin tuoda myös haasteita graduprosessiin, sillä kaikki opiskelijat eivät välttämättä ole innokkaita toimimaan aktiivisesti ryhmässä tai eivät koe ryhmässä toimimista itselleen ominaisena. Myös persoonallisuus- ja kulttuurieroilla voi olla vaikutusta siihen, koetaanko ryhmäohjaus mielekkäänä. Osa opiskelijoista voi kokea omien tekstien ja kokemusten jakamisen vaikeana. Ryhmän ilmapiirillä onkin suuri merkitys, jotta luottamus opiskelijoiden välillä syntyisi ja ryhmä voisi toimia tehokkaasti. (Samara 2006.) Toteutuakseen sujuvana ryhmäohjaus edellyttää opiskelijoiden sitoutumista ja aktiivisuutta sekä valmistautumista ryhmätapaamisiin, mutta aina tämä ei toteudu. Kaikki opiskelijat eivät välttämättä sitoudu yhteisiin tavoitteisiin, vaan painottavat omaa suoritustaan. Osa opiskelijoista saattaa kokea ryhmässä saamansa ohjauksen puutteelliseksi ja osalle ryhmäohjaus ei välttämättä anna eväitä omaa opinnäytetyötä ajatellen. (Utriainen ym. 2011.) Ryhmäohjauksella on hyvät mahdollisuudet toimia graduprosessia tukevana ohjauksen muotona, mutta se voi myös törmätä ongelmiin, jotka saattavat aiheuttaa haasteita opiskelijalle tämän gradutyöskentelyssä.

Vaikka opiskelijat yleensä kokevat saavansa tukea muilta opiskelijoilta ryhmäohjauksen kautta, on ohjaajan merkitys silti keskeinen. Utraisen ym. (2011) tutkimuksen tulokset osoittivat ohjaajan tärkeän roolin. Ohjaajan toimiessa aktiivisena ryhmänohjaajana ja erityisosajana, on ryhmäohjauksen mahdollista toteutua menestyksekkäästi. Bakerin ym. (2014) tutkimuksen mukaan opiskelijat painottivat ryhmästä saamansa vertaistuen lisäksi myös ryhmän ohjaajan merkitystä ja hänen akateemista osaamistaan, joten heidän mukaansa ohjausmuoto, jossa yhdistyvät

opiskelijoiden yhteistyö ja ohjaajan asiantuntijuus, saattaisi toimia parhaiten. Nämä tekijät on mahdollista toteuttaa juuri opiskelijälähtöisellä ryhmäohjauksella tai seminaarityöskentelyllä. Ryhmäohjaus tai seminaariryhmät eivät välttämättä riitä ai-noana ohjauksen muotona, mutta voivat tukea tehokkaasti henkilökohtaista oh-jausta (Samara 2006).

4.3 Vertaisohjaus

Ryhmäohjaus ja vertaisohjaus ovat käsitteinä lähellä toisiaan, sillä ryhmäohjauksen tärkeä elementti on juuri vertaisilta saadut ohjeet ja tuki. Kangasniemen, Ahosen, Liikasen ja Utraisen (2011) mukaan ryhmäohjaus ryhmän jäsenten välillä muodos-tuu vertaistuesta ja vertaisohjauksesta. Tässä tutkielmassa vertaisohjausta käsitel-lään kuitenkin omana ohjauksen muotonaan viitaten vertaisista muodostuvaan ryh-mään, joka toimii ilman erillistä ohjaajaa ja siten erottuen edellä käsitellystä ryhmä-ohjauksesta. Kangasniemi ym. (2011) erottelevat vertaistuen ja vertaisohjauksen sisällöllisesti omiksi kategorioikseen. Vertaistuki on heidän mukaansa emotionaa-lista ja sosiaalista tukea, joka näyttäytyy esimerkiksi välittämisenä ja rohkaisuna, kun taas vertaisohjaus liittyy akateemiseen tietoon ja itse opinnäytetyöprosessin etenemiseen. (Kangasniemi ym. 2011.) Tässä yhteydessä käsittelen vertaisoh-jausta yhtenä ohjauksen osa-alueena, joka sisältää molempia elementtejä.

Opinnäytetyöprosessissa vertaisohjaus toteutuu usein epävirallisesti virallisen oh-jauksen rinnalla, jolloin opiskelijat kannustavat toisiaan, lukevat toistensa töitä ja kommentoivat niitä. Vertaisryhmän tavoite voi olla motivaation ylläpitäminen, toisten tukeminen tai palautteen antaminen ja saaminen. Vertaistyöskentely voi olla myös organisoitunutta ja tällöin vertaisryhmän perustaminen voi lähteä esimerkiksi semi-naariryhmän ohjaajan aloitteesta. (Lautamatti & Nummenmaa 2008.) Keskeistä ver-taisohjauksessa on samassa tilanteessa olevien opiskelijoiden vastavuoroinen toi-minta ja kokemusten vaihtaminen (Soini 2008). Usein tällaisessa tasavertaisessa, pelkästään vertaisista muodostuvassa ryhmässä, opiskelijat kokevat helpommaksi jakaa keskeneräisiäkin ajatuksia ja tekstejä, sillä kokevat ilmapiirin avoimemmaksi tai turvallisemmaksi kuin ohjatuissa ryhmissä (Dysthe ym. 2006; Lautamatti & Num-menmaa 2008).

Vertaisohjauksen kautta opiskelijat voivat myös huomata, että ne ongelmat tai vaikeudet, joita he kokevat graduprosessinsa aikana eivät ole ainutkertaisia, vaan myös muut opiskelijat kokevat samoja asioita (Dysthe ym. 2006). Tämä voi auttaa näkemään omat ongelmat uudesta näkökulmasta ja suhtautumaan niihin realistisesti (Nummenmaa & Soini 2009). Vertaisohjaus voi siten tukea opiskelijan osaamisen ja pätevyyden tunnetta. Se voi myös vahvasti vuorovaikutteisena ohjausmuotona edistää yhteenkuuluvuuden tunnetta. Vertaisohjaus edellyttää kuitenkin opiskelijan oma-aloitteellisuutta tarjoten samalla mahdollisuuden itsenäiseen työskentelyyn. Tätä kautta vertaisohjaus voi lisätä opiskelijan autonomian kokemuksia ja tukea siis kaikkia kolmea perustarvetta (ks. Ryan & Deci 2000), autonomian, pätevyyden ja yhteenkuuluvuuden tunnetta, samanaikaisesti. (Soini 2008.) Näin tehdessään vertaisohjaus tukee myös opiskelijan motivaatiota ja voi silläkin tavoin edistää graduprosessia.

Kaakinen ym. (2017) tutkivat pro gradu -tutkielmaansa tekevien opiskelijoiden kokemuksia vertaistuesta ja heidän tutkimuksessaan vahva henkinen tuki nousi keskeisimpänä koetuksi tuen muodoksi. Tuntemukset siitä, että ei ole tilanteessa yksin, vaan muut opiskelijat ovat samassa asemassa, koettiin opiskelijoiden parissa tärkeiksi. Opiskelijat kokivat vertaisryhmän luovan positiivista sosiaalista painetta ja siten motivoivan ryhmän jäseniä graduprosessissa. Vuorovaikutus vertaisten kesken koettiin graduprosessia edistävänä, sillä se loi avointa ilmapiiriä ja tarjosi opiskelijoille uusia ideoita sekä auttoi konkreettisesti tutkimuksen tekemisen ja kirjoittamisen kanssa. Vertaistuki auttoi opiskelijoita saamaan gradunsa valmiiksi annetussa ajassa ja auttoi myös refleктоimaan tuntemuksia prosessin aikana. (Kaakinen ym. 2017.) Myös Dysthen ym. (2006) case-tutkimuksen tulokset osoittivat, että riskitietäisten tunteiden hallinta ja niiden kääntäminen työtä edistäväksi energiaksi oli yksi vertaisryhmän tarjoamista avuista.

Aina vertaisohjaus ei toimi ongelmitta, sillä vertaisryhmän jäsenten vuorovaikutus ei välttämättä toimi sujuvasti. Kaikilla ryhmän jäsenillä ei ehkä ole tarpeellisia vuorovaikutustaitoja eikä halua tai rohkeutta osallistua keskusteluihin. Opiskelijat saattavat kokea palautteen antamisen toisille opiskelijoille haasteellisena tai kokevat omat tietonsa ja osaamisensa puutteellisiksi (Kaakinen 2017.) Tällaisissa tilanteissa vertaisohjauksesta saattaa muodostua opiskelijoille enemmän taakkaa kuin haluttu ohjauksen muoto.

5 Yksilötekijöiden ja ohjauksellisten tekijöiden vastavuoroinen suhde

Gradun tekeminen on monisyinen prosessi, jossa opiskelijaan itseensä liittyvät tekijät sekä ohjaukselliset tekijät vaikuttavat samanaikaisesti prosessin etenemiseen. Opiskelijan motivaatio, itsesäätelytaidot ja tutkimuksen tekemiseen liittyvät taidot sekä saatu ohjaus yhdessä toisiinsa nivoutuen vaikuttavat siihen, millainen kokemus graduprosessi opiskelijalle kokonaisuudessaan on. Kyseiset tekijät voivat olla graduprosessia eteenpäin vieviä tai ongelmat niissä saattavat estää opiskelijan työskentelyä gradun parissa. Yksittäinen tekijä voi olla yhdelle opiskelijalle haaste ja toiselle taas resurssi tilanteesta ja yksilöllisistä eroista riippuen (ks. Hailikari & Parpala 2014). Haasteena koetut asiat voivat myös kääntyä mahdollisuuksiksi ja voimavaroiksi graduprosessin aikana, mutta ilman tukea ne voivat estää prosessin etenemistä (Vekkaila, Pyhältö & Lonka 2013b).

Olennaista graduprosessissa onkin saadun ohjauksen suhde opiskelijan tarpeisiin nähden. Opiskelijaan itseensä liittyvät tekijät, kuten motivaation taso ja itsesäätelytaidot, vaikuttavat siihen kuinka paljon ja minkälaista ohjausta hän kaipaa. Yksilötekijöiden ja ohjauksellisten tekijöiden välisen vuorovaikutuksen tulisi olla tasapainossa. Ohjattavalla tulee olla mahdollisuus itsenäiseen työskentelyyn, mutta häntä ei myöskään pidä jättää yksin, vaan tarjota tukea graduprosessin eri osa-alueilla (Nummenmaa & Lautamatti 2004). Ohjaajalla on mahdollisuus tukea ja auttaa opiskelijaa monin tavoin, mutta toimiakseen ohjaus edellyttää myös opiskelijan omaa aktiivisuutta sekä halua oppia ja kehittyä (Nummenmaa & Soini 2008).

Motivaatio ja ohjaus

Sisäisen motivaation osalta keskeisten psykologisten perustarpeiden eli pätevyyden, autonomian ja yhteenkuuluvuuden kokemusten tukeminen on olennaista opiskelijan ohjauskokemuksen kannalta ja ne kytkevät ohjauksen motivaatioon. Opiskelijan kannalta olisi tärkeää, että ohjaus toteutuisi opiskelijalähtöisesti, jolloin hän voi kokea toimivansa itsenäisesti ja ratkaisevansa omat ongelmansa ja kysymyksensä (Soini & Pyhältö 2012). Jos työskentely gradun parissa on vahvasti ulkoa ohjattua, se todennäköisesti vähentää opiskelijan autonomian kokemuksia ja siten heikentää sisäistä motivaatiota. Jos taas opiskelija kokee ohjaavansa omaa toimintaansa, autonomian kokemus toteutuu. Tämä ei kuitenkaan tarkoita riippumattomuutta tai

eristäytymistä, vaan kykyä olla riippuvainen toisesta ja samalla tuntea itsemääräytyvyyttä (Soini 2008.) Ohjaus onkin tasapainoilua näiden kahden ulottuvuuden välillä.

Puutteellinen ohjaus voi olla ongelmallista myös yhteenkuuluvuuden tunteen ja pätevyyden kokemusten kannalta. Pätevyyden kokemusta, kuten jo edellä motivaation yhteydessä tuli esille, on tärkeää tukea ohjauksella, esimerkiksi palautteen avulla. Ohjauksen tulisi tukea myös yhteenkuuluvuutta, sillä se edistää itsenäisyyttä ja aloitteellisuutta ohjaustilanteessa. Vertaisohjausta sisältävä ohjaus toimii ehkä parhaiten tätä tarkoitusta ajatellen. (Soini 2008.) Suotuisalla ohjauksella voi olla vahvistava vaikutus kaikkiin kolmeen sisäistä motivaatiota edesauttaviin perustarpeisiin. Ohjauksen eri muodot voivat yhtäältä tarjota motivaatiota edistäviä ja ylläpitäviä elementtejä ja toisaalta ne voivat auttaa opiskelijaa tunnistamaan oman motivaationsa ja siihen vaikuttavat tekijät (Lautamatti & Nummenmaa 2008).

Itsesäätely ja ohjaus

Opiskelijan kyky säädellä oppimistaan ja opettajan osallistuminen oppimisprosessin ohjaukseen ovat yhteydessä toistensa kanssa (Lindblom-Ylänne ym. 2001). Näiden tekijöiden välillä voi esiintyä monenlaista vuorovaikutusta riippuen opiskelijan itsesäätelytaitojen ja opettajan osoittaman ulkoisen säätelyn tasosta. Opiskelijan itsesäätelyn ja ulkoisen säätelyn välille saattaa muodostua jännitteitä, jotka voivat olla rakentavia tai tuhoavia. Rakentavat jännitteet synnyttävät opiskelijalle haasteita ja auttavat tätä samalla oppimaan ja edistymään. Tuhoavat jännitteet puolestaan saattavat aiheuttaa taantumista opiskelijan itsesäätelytaidoissa. Itsesäätelyn ja ulkoisen säätelyn ollessa yhteneväisiä, jännitteitä ei synny, jolloin kehittymistäkään ei usein tapahdu. (Lindblom-Ylänne ym. 2001; Vermunt & Verloop 1999.) Ideaalissa oppimisympäristössä rakentavia jännitteitä muodostuu, mikä tukee opiskelijan oppimista (Lindblom-Ylänne ym. 2001).

Taulukko 1 osoittaa millaisia jännitteitä itsesäätelytaidoiltaan erilaisten opiskelijoiden ja heidän oppimisympäristönsä välille muodostuu riippuen ulkoisen säätelyn tasosta. Kun oppimisen säätelyn vastuu on opettajalla, on ulkoisen säätelyn taso voimakas. Tällaisessa opettajakeskeisessä opetuksessa syntyvät jännitteet ovat tuhoavia tai niitä ei synny ollenkaan. (Lindblom-Ylänne ym. 2001; Vermunt & Verloop 1999.) Tilanne ei siten ole minkään ryhmän opiskelijoiden kannalta ideaali. Vastuun

ollessa jaettu, opettaja ja opiskelija säätelevät oppimisprosessia yhdessä. Tällöin jännite saattaa vaihdella tai olla rakentava, riippuen siitä, onko opiskelijan itsesää- telytaidot hyvät, keskitasoa vai heikot. (Lindblom-Ylänne ym. 2001.) Ulkoisen sää- telyn ollessa löyhää, on oppimisen säätelyn vastuu opiskelijalla. Tämä säätelyn taso palvelee parhaiten niitä opiskelijoita, joiden itsesää- telytaidot ovat keskitasoa, sillä heidän osaltaan syntyvä jännite on rakentava. Myös itsesää- telytaidoiltaan hyvien opiskelijoiden osalta tällaisessa tilanteessa syntyy lievä rakentava jännite. Opiskeli- jat, joilla on heikot itsesää- telytaidot, puolestaan kokevat hankaluuksia tällaisessa oppimistilanteessa. (Lindblom-Ylänne ym. 2001; Vermunt & Verloop 1999.

Taulukko 1. Opiskelijan itsesää- telytaitojen ja ulkoisen säätelyn väliset jännitteet (Lindblom-Ylänne, Lonka & Slotte 2001; ks. Vermunt & Verloop 1999)

Opiskelijan itsesää- telytaidot	Oppimisen säätelyn vastuu (ulkoisen ohjauksen taso)		
	Opettajalla (voimakas)	Jaettu opiskelijan ja opettajan kesken (jaettu)	Opiskelijalla (löyhä)
Hyvät	Tuhoava jännite	Jännite vaihtelee	Lievä rakentava jän- nite
Keskitasoa	Tuhoava jännite	Lievä rakentava jännite	Rakentava jännite
Heikot	Ei jännitettä	Rakentava jännite	Tuhoava jännite

Edellä kuvattujen jännitteiden voidaan ajatella toimivan graduprosessissa saman- suuntaisesti. Jos opiskelijalla on hyvät tai keskitasoa olevat itsesää- telytaidot ja oh- jaus on kovin ohjaajavetoista, syntyy tuhoavia jännitteitä ja opiskelija saattaa tur- hautua. Jos taas opiskelijan itsesää- telytaidot ovat heikot, jännitettä ei vahvasti ulkoa ohjatussa prosessissa synny ollenkaan, mikä taas ei edistä opiskelijan toimintaa. Heikosti oppimistaan säätelevälle opiskelijalle olisi siis hyödyllisintä jaettu vastuu, jolloin syntyvä jännite on rakentava ja se voi auttaa prosessissa eteenpäin. Ohjauk- sen ollessa löyhää eli säätelyn vastuun ollessa yksin opiskelijalla, syntyy heikot it- sesää- telytaidot omaavan opiskelijan osalta tuhoava jännite. Tällöin opiskelija hel- posti kokee, ettei selviä graduprosessistaan. Sellaisen opiskelijan osalta, jolla on

keskitasoa olevat itsesäätelytaidot, rakentava jännite syntyy juuri ohjauksen ollessa löyhää. Hän saattaa ajoittain ahdistua tällaisessa tilanteessa, mutta etenee kuitenkin prosessissaan. Säätelyn vastuun ollessa jaettua kyseinen opiskelija samoin etenee ja kehittyy, välillä prosessista nauttien, välillä siitä ahdistusta kokien. Opiskelija, jolla on hyvät itsesäätelytaidot, pärjää puolestaan parhaiten tilanteessa, jossa ohjaus ei ole vahvasti ulkoa ohjattua, vaan itsesäätelyn vastuu on opiskelijalla itsellään. Tällöin syntyy lievä rakentava jännite, jolloin opiskelija nauttii tekemisestään ja etenee prosessissaan. Jaettu säätelyn vastuu saattaa hänen kohdallaan toimia myös, mutta tällöin jännite vaihtelee, jolloin opiskelija saattaa joskus turhautua ja joskus viihtyä tilanteessa. (Lindblom-Yläne ym. 2001.)

6 Tutkimuksen tavoite

Tämän tutkielman painopisteenä on pro gradu -tutkielmaprosessin tarkastelu opiskelijan näkökulmasta. Aiemmat, tohtorikoulutukseen liittyvät tutkimukset ovat osoittaneet, että tohtoriopintojen kulkuun ja opiskelijoiden kokemuksiin vaikuttavat useat sekä sisäiset että ulkoiset tekijät (esim. Pyhälto ym. 2012a). Ohjauksella on todettu olevan suuri merkitys, samoin kuin opiskelijaan itseensä liittyvillä tekijöillä, kuten motivaatiolla ja itsesääätelyllä. Pro gradu -tutkielman tekoprosessia on aiemmin tarkasteltu ohjauksen näkökulmasta (esim. Dysthe ym. 2006) tai erilaisten sisäisten tekijöiden kautta (esim. Wagener 2017). Graduprosessia ei juurikaan ole tarkasteltu kokonaisuutena, jossa sekä yksilöön että ohjaukseen liittyviä tekijöitä olisi huomioitu samanaikaisesti.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaankin graduprosessia sekä yksilöllisten, opiskelijaan itseensä liittyvien tekijöiden, että ohjauksellisten tekijöiden kautta. Tavoitteena on selvittää haastatteluaineiston avulla, mitä yksilöllisiä ja ohjaukseen liittyviä tekijöitä opiskelijat kuvaavat graduprosessissaan sekä mitkä näistä tekijöistä he kokevat gradua edesauttavina ja mitkä taas haasteellisina sen kannalta. Tutkimuksen toisena tavoitteena on muodostaa näiden tekijöiden perusteella opiskelijaprofiilit, joiden avulla voidaan tarkastella yksilötekijöiden ja ohjauksellisten tekijöiden välisiä suhteita ja dynamiikkaa.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Mitkä yksilötekijät opiskelijat kokevat merkityksellisiksi pro gradu -tutkielmaprosessissa?
2. Mitkä ohjaukselliset tekijät opiskelijat kokevat merkityksellisiksi pro gradu -tutkielmaprosessissa?
3. Millaisia graduntekijäprofiileita voidaan tunnistaa yksilötekijöiden ja ohjauksellisten tekijöiden suhteen?

Tuloksia voidaan mahdollisesti hyödyntää ja soveltaa opinnäytetyön ohjausta kehitettäessä. Tieto graduprosessiin vaikuttavista yksilöllisistä ja ohjaukseen liittyvistä tekijöistä voi auttaa tukemaan opiskelijoita yhä paremmin ja monipuolisemmin pro gradu -tutkielman tekemisessä.

7 Tutkimusmenetelmä

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen konteksti ja tutkimusjoukko sekä kuvaillaan tutkimusaineisto ja sen keruu. Lopuksi esitellään aineiston analyysi ja sen vaiheet.

7.1 Tutkimuskonteksti ja tutkimusjoukko

Tutkimusjoukko muodostui yhdeksästä Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opiskelijasta tai hiljattain valmistuneesta, jotka olivat aloittaneet opiskelunsa vuosien 2011 ja 2014 välisenä aikana. Kaikki haastateltavat olivat naisia ja heidän pääaineensa oli yleinen ja aikuiskasvatustiede. Graduseminaareihin he olivat osallistuneet vuosina 2014–2016 ja olivat saaneet graduprosessinsa päätökseen eli heidän pro gradu -tutkielmansa oli virallisesti arvioitu. Tutkimukseen valittiin jo pro gradu -tutkielmansa valmiiksi saaneita henkilöitä, jotta heillä olisi näkemys graduprosessista kokonaisuutena. Kaikki informantit olivat osallistuneet saman tahon järjestämiin graduseminaareihin, jolloin seminaarien pedagoginen toteutustapa on ollut melko lailla yhteneväinen. Tähän päädyttiin, jotta tutkimushenkilöiden antamat vastaukset olisivat keskenään vertailukelpoisia ja aineisto tältä osin jokseenkin homogeenistä. Tutkimusjoukkoon valikoitui opiskelijoita, jotka olivat saaneet gradustaan eri arvosanoja ja toteuttaneet tutkimuksensa eri menetelmillä. Tutkimusjoukko valittiin harkinnanvaraisesti siten, että tutkimuskohteesta saataisiin mahdollisimman kattava ja monipuolinen kuva. Lista mahdollisista haastateltavista saatiin graduseminaarin yhdeltä ohjaajalta ja se sisälsi 17 henkilöä. Tästä joukosta yhdeksän vastasi haastattelupyyntöön myöntävästi ja siten muodosti tutkimusjoukon.

7.2 Tutkimusaineiston keruu ja kuvaus

Tutkimusaineisto koostui yhdeksästä puolistrukturoidusta teemahaastattelusta, jotka toteutettiin yksilöhaastatteluina huhti–kesäkuussa 2017. Haastateltaviin otettiin yhteyttä sähköpostitse, jossa heille kerrottiin haastattelun ja tutkimuksen tarkoituksesta (saatekirje liitteenä 1). Haastateltavilta pyydettiin suostumus haastatteluun sen alussa ja he antoivat sen allekirjoittamalla tutkimusluvan (liite 2). Haastattelut nauhoitettiin ja niiden kesto vaihteli 32 minuutista 1 tuntiin ja 12 minuuttiin, keskimäärin 42 minuuttia. Haastattelut litteroitiin sanasta sanaan, merkitsemättä taukoja tai äänenpainoja. Haastattelujen litterointi tuotti yhteensä noin 125 A4 –kokoista

sivua tekstiä. Haastatellut numeroitiin haastatelluiksi 1–9 ja tässä tutkimuksessa heihin viitataan lyhenteillä H1– H9.

Puolistrukturoituihin teemahaastatteluihin päädyttiin, koska haastattelujen avulla pyrittiin saamaan merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tavoitteen mukaisesti (ks. Tuomi & Sarajärvi 2012). Teemat muodostettiin kirjallisuuden ja aikaisempien tutkimusten perusteella ja haastattelurunko laadittiin etukäteen teemoittain (haastattelurunko liitteenä 3). Teemoja olivat tutkimuksen tavoitteiden suuntaisesti muun muassa edistävät ja estävät tekijät, ajanhallinta, graduohjaus ja graduseminaari (Hailikari & Parpala 2014; Rytkönen ym. 2012; Dysthe ym. 2006; Nummenmaa & Soini 2009; Samara 2006). Kunkin teeman alle mietittiin kysymykset etukäteen ja puolistrukturoidulle haastattelulle tyypillisesti ne esitettiin jokaiselle haastateltavalle, jotka vastasivat niihin omin sanoin, ilman valmiita vastausvaihtoehtoja (ks. Eskola & Suoranta 2005). Haastattelut etenivät haastattelurunkoa seuraten siten, että jokainen teema ja siihen liittyvät kysymykset käytiin läpi kutakuinkin samassa järjestyksessä. Haastateltaville esitettiin tilanteen ja heidän antamiensa vastausten perusteella tarkentavia lisäkysymyksiä ja he saattoivat myös itse esittää niitä. Haastateltavilta kysyttiin esimerkiksi mikä motivoi heitä graduprosessin aikana tai mikä haittasi työskentelyä, millä keinoilla he pyrkivät edistämään gradun tekoa, millaisena he kokivat graduseminaarin ja minkälaista ohjausta he saivat gradun tekemisen aikana. Haastattelujen alussa haastateltavilta kysyttiin taustatietoina yleisiä kysymyksiä heidän opiskeluihinsa ja pro gradu -tutkielmaansa liittyen, kuten graduprosessin kestoa ja arvosanaa. Haastattelurunkoa testattiin yhdellä opiskelijalla ja hänen haastattelunsa oli mukana tutkimuksessa.

Haastattelujen alussa hyödynnettiin merkityksellisten kokemusten (Critical Incident) tekniikkaa (Tripp 2012). Haastateltavia pyydettiin hahmottelemaan haluamansa kuvio graduprosessistaan, jossa graduprosessiin liittyvät keskeiset ja merkitykselliset seikat nousisivat esiin. Haastateltavat piirsivät pääsääntöisesti aikajanoja ja vuosikelloja, joihin he kirjasivat tai piirsivät tärkeimpiä tapahtumia ja samalla kuvailivat noita tilanteita yksityiskohtaisesti. Haastateltaville esitettiin tarpeen mukaan tarkentavia kysymyksiä liittyen kertomiinsa tapahtumiin. Merkityksellisten kokemusten kuvailun avulla graduprosessista saatiin selkeä kokonaiskuva, jonka pohjalta haastattelu eteni sujuvasti tarkempiin teemoihin. Merkityksellisten kokemusten osio haastatteluissa toimi osana haastatteluinstrumenttia.

7.3 Aineiston analyysi

Haastatteluaineistoa tarkasteltiin laadullisen teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Teoria toimi apuna analyysin rinnalla ja sen edetessä, mutta mitään tiettyä teoriaa ei analyysissä pyritty testaamaan, niin kuin teoriaohjaavalle eli abduktiiviselle analyysille on ominaista (Tuomi & Sarajärvi 2012). Koska tarkasteltavaa ilmiötä ei kokonaisuudessaan aivan samalla tavalla ole aiemmin tutkittu, vaikka sen osat alueita kylläkin, oli teoriaohjaava lähestymistapa luonteva.

Haastattelujen toteutuksen ja litteroinnin myötä aineistosta saatiin jo melko hyvä yleiskuva. Litteroinnin jälkeen aineistoon tutustuttiin tarkemmin lukemalla kaikki haastattelut läpi selkeämmän kokonaiskuvan luomiseksi. Tässä vaiheessa tehtiin myös merkintöjä tekstin marginaaliin, jotta saataisiin käsitys mistä aiheista haastattelut puhuivat. Näin pystyttiin tunnistamaan alustavia asiakokonaisuuksia haastattelun eri teemoihin liittyen.

Seuraavaksi aineistoa lähdettiin tarkastelemaan systemaattisesti haastattelu kerrallaan, jolloin jokaisesta haastattelusta etsittiin haastateltujen esiin tuomia, graduprosessiin liittyviä yksilöllisiä ja ohjauksellisia tekijöitä. Nämä asiakokonaisuudet muodostivat aineiston analyysiyksiköt. Analyysiyksiköt olivat siis haastateltujen yksittäisistä tai useammista lauseista muodostuneita tekstipätkiä, joissa kussakin oli yksi merkityssisältö. Analyysiyksiköissä kuvattiin esimerkiksi motivaation lähteitä, graduprosessin aikaisia haasteita, gradulle asetettuja tavoitteita ja kokemuksia graduseminaarista tai henkilökohtaisesta ohjauksesta. Suurimmassa osassa analyysiyksiköitä tarkasteltava sisältö oli selvästi ilmaistu, mutta mukaan otettiin myös joitakin tekstipätkiä, jossa sisältö oli latentilla tasolla ja sitä piti osittain tulkita (ks. Graneheim & Lundman 2003). Haastatteluinstrumentin teemat auttoivat kuitenkin näiden tulkintojen kohdistamisessa. Analyysiyksiköt taulukoitiin ja kukin yksikkö koodattiin sisällön perusteella sekä yksilölliseksi tai ohjaukselliseksi että myönteiseksi tai kielteiseksi.

Taulukoinnin ja koodaamisen jälkeen aineisto ryhmiteltiin eli sisällön perusteella määriteltiin ja nimettiin pääluokat, joiden alle analyysiyksiköt jaettiin. Tässä vaiheessa vertailtiin eri haastatteluista saatuja analyysiyksiköitä, jotta sisällöltään samankaltaiset analyysiyksiköt menisivät yhtenevästi samojen pääluokkien alle. Pääluokkia yksilöllisten tekijöiden osalta olivat motivaatio, itsesäätely ja tutkimuksen

tekemiseen liittyvät taidot. Ohjauksellisten tekijöiden pääluokiksi määriteltiin henkilökohtainen ohjaus, ryhmäohjaus ja vertaisohjaus. Pääluokat muodostettiin pääasiassa aineiston pohjalta, mutta teoria antoi kuitenkin ohjausta luokkien tunnistamisessa. Aikaisemmat tutkimukset ja kirjallisuus oli ollut ohjaamassa haastatteluinstrumentin luomista, joten teorialla oli sitä kautta myös välillinen vaikutus pääluokkien muodostamisessa.

Ryhmittelyn yhteydessä aineistoa supistettiin (ks. Forman & Damschroder 2008) eli siitä jätettiin pois joitakin analyysiyksiköitä, joissa tarkasteltavat asiat eivät tulleet selvästi esille tai ne eivät olleet olennaisia tutkimuskysymysten kannalta. Tässä vaiheessa aineistosta rajattiin ulkopuolelle muun muassa analyysiyksiköt, joissa haastatellut kuvasivat graduprosessista oppimiaan asioita tai asioita, joita olisivat toivoneet graduprosessiltaan jälkikäteen katsottuna. Näin keskityttiin graduprosessin aikana tapahtuneisiin tai koettuihin asioihin. Joitakin analyysiyksiköitä myös yhdisteltiin keskenään tai jaettiin analysoitavan sisällön selkiyttämiseksi.

Aineistoa ja analyysiyksiköitä käytiin edelleen useaan otteeseen läpi kirjallisuutta hyödyntäen, jonka seurauksena pääluokkia tarkennettiin ja aineistoa supistettiin entisestään. Ulkoisten tekijöiden pääluokissa oli aluksi mukana työ, muut opinnot ja läheiset, mutta ne jätettiin lopulta tutkimuksen ulkopuolelle ja keskityttiin ohjauksellisiin tekijöihin. Osa poisjätettyihin pääluokkiin kuuluneista analyysiyksiköistä pudotettiin kokonaan pois analyysistä ja osa sijoitettiin muiden pääluokkien, kuten motivaation tai itsesäätelyn, alle. Minäpystyvyydestä muodostettiin loppuvaiheessa oma pääluokkansa sen sijaan, että se olisi ollut yksi motivaatioon liittyvä alaluokka. Useiden lukukertojen ja supistamisen jälkeen aineistosta löytyi 390 analyysiyksikköä, joista 61 kertoi haastateltujen motivaatiosta ja sen lähteistä, 8 minäpystyvyydestä, 96 itsesäätelyn liittyvistä asioista ja 31 tutkimukseen tekemiseen liittyvistä taidoista. 85 analyysiyksikköä koski henkilökohtaista ohjausta, 81 ryhmäohjausta ja 28 liittyi vertaisohjaukseen. Lopulta pääluokkien laajuuden vuoksi kunkin pääluokan alla olevat analyysiyksiköt jaettiin vielä alaluokkiin niiden sisällön perusteella ja teoriaa apuna käyttäen.

Analyysi kohdistui ensin kaikkiin haastateltuihin ja haastatteluissa esiin tulleisiin graduprosessiin vaikuttaviin tekijöihin. Analyysin viimeisessä vaiheessa haastatelluista muodostettiin graduntekijäprofiilit perustuen näihin tekijöihin ja analyysissa siirryttiin

tarkastelemaan kyseisiä profiileita. Motivaatio ja sen lähteet sekä ohjaukselliset tekijät toimivat profiilien muodostamisessa määräävimpinä, sillä niiden osalta opiskelijoiden väliset erot ja yhtäläisyydet olivat selvimmät. Profiilien muodostamiseksi jokaisen haastattelun osalta laskettiin, kuinka monta analyysiyksikköä kunkin pääluokan alta löytyi ja olivatko ne koodattu myönteisiksi vai kielteisiksi. Tämän jälkeen tehtiin yhteenveto jokaisesta haastattelusta kunkin pääluokan osalta, jolloin keskityttiin analyysiyksiköiden määrien lisäksi myös niiden sisältöihin. Yhteenvetojen perusteella muodostettiin kolme profiilia, joihin kahdeksan haastatelluista asettui sujuvasti. Yksi haastatelluista ei kuitenkaan sopinut hyvin yhteenkään profiileista, joten hänen osaltaan päädyttiin muodostamaan neljäs, erillinen profiilinsa. Kustakin profiilista kirjoitettiin vielä kunkin pääluokan sisältöön pohjautuen yhteenveto analyysin selkeyttämiseksi.



Kuvio 1. Analyysiprosessin kulku

8 Tulokset

Tässä luvussa vastataan ensimmäiseen ja toiseen tutkimuskysymykseen eli mitkä yksilötekijät ja mitkä ohjaukselliset tekijät opiskelijat kokevat merkityksellisiksi pro gradu -tutkielmaprosessissa. Sen jälkeen käsitellään erilaisia profiileita, joita opiskelijoiden kuvaamien tekijöiden pohjalta muodostettiin, täten vastaten kolmanteen tutkimuskysymykseen.

8.1 Graduprosessiin liittyvät yksilötekijät

Aineistosta määriteltiin neljä keskeistä graduprosessiin liittyvää yksilötekijää, joita ovat motivaatio ja sen lähteet, minäpystyvyys, itsesäätely ja tutkimuksen tekemiseen liittyvät taidot. Näistä motivaatio ja sen lähteet sekä minäpystyvyys esiintyivät pääsääntöisesti myönteisessä valossa, graduprosessia edesauttavina tekijöinä, kun taas itsesäätely ja etenkin tutkimuksen tekemiseen liittyvät taidot tulivat esille graduprosessin kannalta haastavina tekijöinä.

Oheiseen taulukkoon on koottu aineistossa esiintyneet neljä yksilötekijää. Taulukosta selviää, kuinka monta analyysiyksikköä koko aineistossa esiintyi näiden tekijöiden osalta ja mikä niiden prosentuaalinen osuus on analyysiyksiköiden kokonaismäärään nähden. Taulukon jälkeen yksilötekijät sekä niihin liittyvät osa-alueet esitellään tarkemmin.

Taulukko 2. Graduprosessiin liittyvien yksilötekijöiden mainintojen määrät (f) ja prosentiosuudet koko aineistossa

Yksilötekijät	f	%
Motivaatio ja sen lähteet	61	15.6
Minäpystyvyys	8	2.1
Itsesäätely	96	24.6
Tutkimuksen tekemiseen liittyvät taidot	31	7.9
Yhteensä	196	50.2

8.1.1 Motivaatio ja sen lähteet

Opiskelijoiden graduprosessin aikaiseen motivaatioon (61/15.6%) vaikuttavat tekijät liittyivät joko sisäiseen tai ulkoiseen motivaatioon. Motivaation puuttuminen tuli myös aineistossa esille omana pienenä osa-alueenaan.

Sisäinen motivaatio

Sisäistä motivaatiota (35) ilmentävistä tekijöistä selkeimmin erottui kiinnostus pro gradu -tutkielman aihetta kohtaan. Kiinnostavan aiheen merkitys motivaation lähteenä tuli esille usean opiskelijan taholta. Kiinnostavan aiheen koettiin motivoivan, sillä se teki työskentelystä mukavaa ja mielenkiintoista sekä tarjosi mahdollisuuden oppia uutta. Aiheen kiinnostavuus nähtiin olennaisena motivaation kannalta:

”Ja sitten motivoi se, et se aihe oli kiinnostava. Kun pysy koko ajan, se sisältö oli semmost mielenkiintost. Siin aina tuli sisällöllisesti uutta. Ja jotenki kans, että... Niin, mä nään sen tosi kans tärkeenä, kans, et se aihe on mielekäs.”

H3

Kiinnostuksen puute vastaavasti voi estää motivaation syntymisen tai vähentää sitä. Suurin osa opiskelijoista koki graduaiheensa kiinnostavana, mutta kiinnostuksen puute aihetta kohtaan saattoi vähentää motivaatiota ja haitata työskentelyä gradun parissa:

”Ja sit se analyysivaiheessa, se alko niinku jotenki taas se homma niinku läsähtää, kun siis mua ei edelleenkään kiinnostanu se aihe hirveesti. Mä en oikeen ollu silleen perillä, et mitä mä oon ees tekemässä.” H5

Tekemisen merkitys joko itselle tai muille on myös motivaatiota lisäävä tekijä. Aiheen kiinnostavuuden ohella osa opiskelijoista ilmaisi myös aiheen ja koko gradun merkityksellisyyden sekä hyödyllisyyden lisänneen motivaatiota:

”Ja siitä vois joku saada jotain uutta tietoa... Et se motivoi, et koki, et tekee oikeesti jotain järkevää gradua, et sil on joku merkitys.” H8

Uusien asioiden oppiminen ja itsensä kehittäminen tuotiin myös esille motivaation lähteenä. Uuden oppiminen sisällöllisesti loi intoa työskentelyyn ja uusien tutkimusmenetelmien oppiminen toi mielenkiintoa graduprosessiin, niin kuin yksi haastatelluista kuvailee:

”Ja tota, ja olihan se sit tietysti niinku, pääsihän siinä sitten niinku menetelmällisesti aika syvälle sit siihen niinku mitä itse käytti. Et se on ihan mielenkiinnostosta tutustua tarkemmin. Ja mun menetelmä oli vielä semmonen mitä me ei oltu, mä en ollu millään kursseilla, näillä tutkimusmenetelmäkursseilla... Se oli uutta. Et sinänsä niinku ihan mielenkiinnostosta.” H9

Osalle opiskelijoista tekeminen itsessään oli antoisaa ja mielekästä:

”... mut niinku se ei oo niin mielenkiintonen, kun se gradu ja teoria. Että sehän niinku oli ihan kamalaa, se kun esim. alko se harjottelu, vaik se oli mielenkiintonen tavallaan. Ni oli silleen, et ei, et mä olisin halunnu nyt tehdä tätä gradua. Että minkä takia mun nyt pitää sinne mennä.” H2

Ulkoiset motivaatio

Edellä kuvatut, sisäistä motivaatiota ilmentävät tekijät kuten kiinnostava aihe tai uuden oppiminen, motivoivat opiskelijoita työskentelemään gradunsa parissa ja vieämään sitä eteenpäin. Myös toisenlaiset, ulkoiseen motivaatioon liittyvät tekijät (19), toimivat motivaation lähteinä. Maisterin paperit, valmistumisen häämöttäminen ja sitä kautta työelämään pääsy toivat motivaatiota gradun parissa työskentelyyn, kuten yksi haastatelluista kertoo:

”No sitten loppujen lopuks olikin se valmistuminen. Et kun se on se viimeinen juttu, mikä on jäljellä. Niin kyl sit ku joskus, jos oli tosi tahmeeta se kirjottaminen ja oli vähän silleen, et äh, et ei tuu mitään, ni sit aatteli, et mut tää on kuitenkin se mun vika juttu, ja tää on niinku tehtävä että.” H8

Valmistumisen ohella opintojen loppuunsaattaminen ja graduprosessin päätökseen vieminen toimivat motivaatiota tuovina tekijöinä:

”Ja sit tietysti se, että oli töissä ite ja halus päästä siit kans eroon, niin oli niinku iso motivaattori.” H4

Osa opiskelijoista koki muilta saatavan tuen tärkeänä motivaation tuojana graduprosessin aikana. Tuki perheenjäseniltä tai tutkijaohjaajalta sekä ystävien antama tuki ja esimerkki mainittiin aineistossa motivaation lähteinä. Ystävien merkitystä tässä suhteessa kuvailee eräs haastatelluista:

”Ja sitte tietysti kaverit, kun ne kans niinku sai, opiskelukaverit sai kans niitä valmiiksi, niin kylhän se siinä sitte itekin taas jakso innostua niistä asioista.” H7

Motivaation puuttuminen

Kääntöpuoli motivaatiolle on sen puuttuminen (7), jolloin työn eteenpäin saattaminen voi olla hankalaa. Joillakin opiskelijoilla motivaatio oli kateissa ja aiheutti ongelmia gradun parissa työskentelyyn:

”No, se haittas tosi paljon se motivaation puute ja ehkä sellanen kiinnostuksen puute.” H5

Motivaation aste vaihtelee työskentelyn eri vaiheissa ja joskus motivaatio saattaa hetkellisesti kadota tai vähentyä selvästi. Aineiston mukaan näin kävi joillekin opiskelijoista:

”...jossain vaiheessa ei ollu ollenkaan motivaatioo tehdä sitä ja ärsytti, kun ei tajunnu omasta tekstistä mitään ja se oli niin sekavaa ja...” H4

Aineistosta voitiin erotella tekijöitä, jotka vaikuttivat opiskelijoiden motivaatioon graduprosessin aikana joko sitä lisäten tai vähentäen. Suurin osa esiin tulleista motivaatiotekijöistä vaikuttivat myönteisesti motivaatioon. Motivaatiota vähentäviä tekijöitä tuli esiin huomattavasti vähemmän ja motivaation puutteesta puhuttiin vain muutamissa analyysiyksiköissä. Motivaation lähteitä graduprosessin aikana yksittäisen opiskelijan osalta saattoi kuitenkin olla useita. Motivaatioon saattoi samankaltaisesti vaikuttaa sekä sisäiseen että ulkoiseen motivaatioon kytköksissä olevat tekijät, kuten aiheen merkityksellisyys ja yliopistosta valmistuminen. Motivaatioon vaikuttavat tekijät saattoivat myös vaihdella graduprosessin aikana, samoin kuin motiivituneisuuden aste.

8.1.2 Minäpystyvyys

Pystyvyysuskomukset ovat olennainen perusta motivaation synnylle. Minäpystyvyys (8) tulikin aineistossa esille juuri motivaation lähteenä, vaikka sen merkitys ei aineiston pohjalta ollutkaan suuri. Sisäistä ja ulkoista motivaatiota kuvaavien motivaatiotekijöiden lisäksi minäpystyvyyteen liittyvät kokemukset antoivat motivaatiota opiskelijoille. Usko omiin kykyihin ja suoriutumiseen veivät graduprosessia eteenpäin ja osalla haastatelluista se oli läsnä koko prosessin ajan:

”Ja mä koko ajan tiesin, et kyl mä niinku pystyn tähän. Ja mun on viäkin vaikee ymmärtää, miks joltakin jää tää gradu tekemättä. Miks tästä tehään niin iso

asia? Et eihän tää, oonhan mä nyt vaikeempiinkin kouluhommia ehkä niinku tehny.” H3

Osalle opiskelijoista usko itseensä ja tunne osaamisesta vahvistui tekemisen myötä, graduprosessin aikana tulleiden onnistumisten kautta:

”Ja kun luki omia tuotoksia ja tuntu, et ei hemmetti, mä oon kirjottanut tän ja tää vaikuttaa tosi hyvältä, niin siitä tuli sellanen olo, että osaa. Ja sitten kun tuli myös, niinku, sitä palautetta ohjaajilta, että mä en ollut ihan hakoteillä tässä niin tota, se niinku se osaamisen tunne, mikä siitä tuli.” H1

Kaikki minäpystyvyyttä kuvaavat analyysiyksiköt tulivat esiin myönteisessä valossa eli graduprosessia edistävänä tekijänä. Ongelmista minäpystyvyyden kanssa ei siis kukaan haastatelluista raportoinut.

8.1.3 Itsesäätely

Itsesäätelyn (96/24.6%) osalta opiskelijat toivat esille strategioihin, ajankäytön hallintaan sekä tehtävään sitoutumiseen liittyviä asioita. Aineistossa tuli esille myös pro gradu -tutkielmaan liittyviä tavoitteita. Opiskelijat kuvasivat itsesäätelyyn liittyviä tekijöitä suuressa määrin. Yksilötekijöihin liittyvistä analyysiyksiköistä miltei puolet liittyivät itsesäätelyyn ja koko aineistoon nähden itsesäätelyn osuus oli kaikista suurin. Itsesäätely oli siten aineiston perusteella merkittävimpänä koettu tekijä graduprosessissa.

Tavoitteet

Tavoitteiden asettaminen on osa itsesäätelyä ja usein hyödyksi tehtävän suorittamisen kannalta. Opiskelijat kertoivatkin haastatteluissa graduun ja graduprosessiin liittyvistä tavoitteistaan (14). He toivat ne pääasiassa esille neutraaleina eikä niinkään gradua erityisesti edistävinä tai haittaavina tekijöinä. Tavoitteet liittyivät pääsääntöisesti gradun arvosanaan tai hyvän gradun tekemiseen, kuten seuraava opiskelija kertoo:

”No mä halusin hyvän arvosanan ihan suoraan sanottuna. Ja, niinku mä aatelin, et mä haluun E:n tai M:n.” H8

Arvosanan lisäksi useat opiskelijat asettivat aikataavoitteita gradunsa valmistumiselle:

”Et sillen se pitää ehdottomasti olla valmis, mut alun perinkin oli ajatus, et se pitäis valmistua vuoden aikana. Et niinku vuoden loppuun mennessä. Ja siinä se sitten tosiaan pysyi.” H1

Osalle opiskelijoista arvosanalla ei ollut suurta merkitystä, vaan he tavoittelivat riittävän hyvää gradua, johon voisivat itse olla tyytyväisiä. Yksittäisiä tavoitteita, jotka tulivat aineistossa esille, olivat syvällinen tutustuminen gradun aiheeseen, tutkijuu-teen tutustuminen ja eväiden saaminen työelämää ajatellen.

Strategiat

Strategioiden (35) osalta useat opiskelijat kuvasivat erilaisten hyödyllisten työtapojen valintaa ja käyttöä graduprosessia tehostavina tekijöinä:

”Ja just se, että, et kirjottaa aina sinne jotain semmosia niinku, et mistä pitää jatkaa. Semmosia niinku muistiin, jos jatkaa jonkun pienen tauon jälkeen, ni sitten on niinku helppo kattoo, että aa, tähän piti kirjottaa tästä lisää ja silleen.” H6

Myös toimivat rutiinit työtilan ja puitteiden osalta olivat työtapoja, jotka joidenkin opiskelijoiden mukaan näyttäytyivät oleellisina graduprosessin sujuvuuden kannalta. Tasainen eteneminen sekä säännöllinen työ gradun parissa kuvattiin toimivaksi strategiaksi, jonka avulla edistää gradua, kuten yksi opiskelijoista kertoo:

”Vaik se ois sitten, että en oo ehtinyt muuta, kun vähän niinku miettiny näitä teemoja ja tätä kysymystä. Aina raportoi jotain, ni kyl se tekee sen, että sit niin kun, se pitää siin semmosen rutiinin, ettei niinku, ettei se vaan unohdu jonnekin.” H2

Aikatavoitteiden ja aikarajojen asettaminen koettiin aineiston perusteella yhdeksi selkeäksi menetelmäksi, joka auttoi graduprosessissa:

”Mä asetin itelleni tosi paljon semmosii aikataivoitteita. Et niist me oikeestaan puhuttiin sillen seminaarin ihan alussa, että niistä on tai voi olla monelle hyöty. Ja mä huomasin, et mulle se oli tosi tärkeätä, et mä asetan itelleni niit deadlinejä, että tähän mennessä olen tehnyt tämän asian tai jotain. Koska ilman niitä se ois varmaan kosahtanu ihan täysin.” H4

Osa opiskelijoista mielsi työn jakamisen pienempiin, paremmin hallittaviin osiin, hyödylliseksi keinoksi käsitellä muuten ehkä kovin suurelta tuntuvaa kokonaisuutta. Tämän he kokivat helpottaneen työtaakkaa:

”Et mä koitin mahollisimman paljon jakaa sitä työtä pieniin palasiin ja osiin. Ja päättää niinku, et on vaikka joku luku, niin sit taas sinne mahtuu taas monta alalukua ja sellasta. Niin et ottaa sit aina niinku niistä, et nyt mä käyn tätä juttua, teen läpi. Mun ei tarvi stressaa, et siel on hirveen monta muuta juttua ehkä viel tulossa... Niin kyllä se oli se semmonen, et mä pystyin jakamaan sen semmosiks osiks... Sit kun oli aina yhden tehny, niin sit siit tulee hyvä mieli ja sit voi mennä niinku taas sitte seuraavaan. Että niin se, niin se siitä valmistu.” H3

Ajankäytön hallinta

Työskentelytapojen ohella opiskelijat kuvasivat ajankäytön hallintaan liittyviä tekijöitä (32), joilla oli merkitystä graduprosessin kannalta. Monen opiskelijan osalta esille tuli kielteisiä tai haasteina nähtyjä tilanteita liittyen ajan jakamiseen eri asioiden välillä. Useiden asioiden yhteensovittaminen graduprosessin kanssa tuntui hankalalta. Työn, työharjoittelun, muiden opintojen tai perhe-elämän yhdistäminen gradun kanssa koettiin välillä haastavana. Tätä kuvaa yksi haastatelluista:

”No siis työharjoittelu. Se oli niinku ehdoton. Et jos mul ei olis ollu työharjoittelua, niin mähän oisin saanu sen keväällä palautettua. Ja mulhan oli alun perin tosi semmonen hullu ajatus, et mä kirjotan työharjoittelun aikana sitä ja palautan sen keväällä joka tapauksessa. Mut se nyt ei toteutunu. Kyl mä sit parin ekan työviikon jälkeen olin silleen, et okei, tää suunnitelma niinku hylätään.” H8

Aikataulutukseen liittyvät tekijät puolestaan ilmenivät aineistossa sekä myönteisinä että kielteisinä. Ajankäytön ja sen suunnittelun toimittua hyvin, opiskelijat kertoivat sen auttaneen heitä graduprosessissa, kuten seuraava opiskelija kuvailee:

”Kyl mä muistan, et mä kalenteriin laitoin joitain semmosia niinku gradupäiviä siin vaiheessa, oisko se sit ollu ehkä syksyllä, ku oli enemmän muita kursseja ja töitä. Et sitte niinku enemmän alko mennä siihen, et sitte niinku piti oikeesti laittaa vähän joku, et tää on nyt semmonen gradupäivä, et sit mä teen sitä. Et sit, jos tietää, että on koko päivä aikaa, ni sit se oli jotenkin, niinku helpompi lähtee siihen.” H6

Ongelmat aikataulutuksen kanssa toisaalta toivat haasteita työskentelyyn:

”Mutta sitte taas, kun mä en päässy ehkä niitten seminaarien aikana siihen haluttuun lopputulokseen eli en saanu sitä työtä vielä valmiiksi, niin ni tota sitte

se oli ehkä se niin kun, mistä sitte alko taas sellane, kun piti niinku enemmän vapaamuotoisemmin sitä aikatauluttaa.” H7

Priorisointi ja keskittyminen gradun tekemiseen tulivat myös joidenkin opiskelijoiden kohdalla esille aineistossa ajankäytön hallintaan liittyen. Graduprosessin asettaminen muiden opintojen tai töiden edelle osoittautui gradun edistämisen kannalta hyväksi ratkaisuksi. Tätä kuvailee eräs haastatelluista:

”Et se oli niin kun mun mielestä tosi kivaa. Koska siitä oli jotenki niin kuullu vaan semmosta, että aina jää roikkumaan ja et se on jotenki hirveen iso ja kaikkee. Ni se jotenki ehkä yllätti. Mut kyl mä sit olin toisaalta valmistautunu just, että mä en ottanu muita kursseja siihen alkuun.” H6

Sitoutuminen

Tehtävään sitoutuminen on itsesäätelyn osalta neljäs osa-alue, joka tuli haastatelluissa esille graduprosessiin liittyen. Sitoutuminen (15) ilmeni erityisesti toimeen ryhtymisenä ja päättäväisyytenä, joka tuntui olevan osalla opiskelijoista eteenpäin vievä voima.

”No ehkä semmonen jääräpäisyys. Et no ni, nyt vaan sit tehään, että. Niinku et nyt on aika tehdä töitä, et niit tehään.” H9

Kääntöpuolena päättäväisyydelle aineistossa tuli ilmi aikaansaamattomuus, joka joillakin opiskelijalla haittasi ajoittain työskentelyä:

”Mut ehkä sellasseet itseen liittyvät asiat. Ei ollu hirveesti mitään..., no se työ oli tietenkin, mut töitä nyt on pakko tehdä. Et en mä silleen näe, et seki oli... Must tuntuu, et kaikki oli vähän sellasest omast saamattomuudesta, siihen liittyvää.” H5

Haastattelujen perusteella pystyttiin tunnistamaan opiskelijoiden itsesäätelyyhin liittyviä tekijöitä, joilla oli vaikutusta graduprosessiin. Toimivat strategiat, kuten säännöllisyys, aikarajojen asettaminen ja työn jakaminen pienempiin osiin, koettiin gradua edistävinä tekijöinä. Aineiston perusteella haastatelluilla vaikuttaisi pääsääntöisesti olleen toimivat strategiat hallussa. Ajankäytön hallinnan osalta havaittiin graduprosessia haittaavia tekijöitä, sillä eri asioiden, kuten työn tai muiden opintojen, yhteensovittaminen gradun kanssa tuotti ongelmia useille opiskelijoille. Myös aikataulutukseen liittyvät tekijät koettiin osittain haasteellisina gradun suhteen, mutta niiden toimissa hyvin ne näyttäytyivät hyödyllisinä gradun kannalta. Tehtävään

sitoutuminen, jota kuvasti muun muassa päättäväisyys, oli opiskelijoiden näkökulmasta pääsääntöisesti myönteinen, graduprosessia edistävä, osa-alue. Yleisesti ottaen itsesääätelyyn liittyvissä tekijöissä esiintyi myönteisinä koettujen tekijöiden ohella melko paljon graduprosessiin kielteisesti vaikuttavia tekijöitä. Tavoitteet tulivat esiin pääsääntöisesti neutraaleina tekijöinä ja ne liittyivät useimmiten gradun loppuarvosanaan tai gradun valmistumisen aikatauluun.

8.1.4 Tutkimuksen tekemiseen liittyvät taidot

Opiskelijat puhuivat aineistossa myös joistakin graduprosessin kannalta olennaisista tekijöistä, jotka liittyivät tutkimuksen tekemisessä tarvittaviin taitoihin (31/7.9%). Näitä olivat analyysin tekemiseen ja tutkimusmenetelmiin liittyvät taidot, kirjoittamiseen liittyvät taidot sekä muut tutkimuksen eri vaiheisiin liittyvät taidot.

Analyysin tekemiseen ja tutkimusmenetelmiin liittyvät taidot

Erityisesti esiin nousi analyysin tekemiseen ja tutkimusmenetelmiin liittyvä osaaminen (9). Useat opiskelijat toivat esiin haasteita, joita olivat kohdanneet analyysin kanssa graduprosessin aikana. He kokivat taitonsa puutteelliseksi ja analyysin tekemisen hankalaksi:

”Et ehkä niinku ainoo, et mä, toi analyysin tekeminen mul oli ehkä vaikee, niinku mä oon tosi huono niissä tutkimusmenetelmissä. Tai se tutkimuksellinen osaaminen. Et, et ehkä se, että mulla oli huonot taidot niitten... tutkimuksen tekemisessä. Niin siinä tökki.” H3

Muutamalle opiskelijalle analyysin tekeminen oli taas miellyttävää ja antoisaa, niin kuin seuraava lainaus osoittaa:

”Analyysien tekeminen. Se on sellasta palapeliä ja tuli vähän tehty niitä enemmänkin, mitä sitten lopulliseen graduun pääty. Niin tota, se oli kyllä paras vaihe.” H1

Kirjoittamiseen liittyvät taidot

Myös kirjoittamiseen liittyvät taidot (7) tulivat esille haastatteluissa. Moni opiskelija koki ongelmia kirjoittamisen kanssa graduprosessin aikana. Haasteet liittyivät esimerkiksi kirjoittamisen aloittamiseen tai selkeän tekstin kirjoittamiseen. Tätä kuvaa yksi haastatelluista:

”Mut sit taas se kirjottamisen alustus oli mun mielestä tosi hankalaa, koska jotenki se, että piti alottaa tavallaan tyhjästä. Niin se, et pääse niinku alkuun siinä kirjottamisessa, niin se oli ehkä niinku semmonen haastavampi.” H6

Toisaalta, jotkut opiskelijat nauttivat kirjoittamisesta ja sen sujuminen edisti graduprosessia:

”Ja niin kun kyl mä tykkään kirjottamisesta. Se on etu, jos tekee gradua. Et en mä missään vaiheessa tuntenu sitä semmosena ikävänä asiana tai muuta. Et aika niinku kivuttomana silleen.” H8

Muut tutkimuksen eri vaiheisiin liittyvät taidot

Myös muita tutkimuksen eri vaiheissa tarvittavia taitoja tai pikemminkin niihin liittyviä haasteita mainittiin aineistossa (15). Gradun laajuus, työmäärä ja kokonaisuuden hallinta tuntui joidenkin mielestä vaikealta. Tietyn, tutkimukselle tyypillisen rakenteen seuraaminen ja viitekehyksen rakentaminen koettiin hankalina:

”Vaikka niinku tän tieteellisen viitekehyksen rakentaminen, ni ei oo missään vaiheessa ollu se, mistä mä eniten itse tykkään, vaan mä tykkään niinku, sillä SPSS:llä leikkiä ja tehdä niitä analyysejä, raportoida tuloksia. Ni sitten kun piti sitä rakentaa siihen ja niitä johtopäätöksiä, niin se oli mulle selvästi haastavaa ja vaikeeta. H7

Tutkimuksen tekemiseen liittyvät taidot, kuten analyysin tekeminen ja kirjoittaminen, tulivat aineistossa pääsääntöisesti esiin kielteisessä valossa eli moni opiskelija koki puutteita taidoissaan. Epävarmuus näiden taitojen suhteen tai niiden puuttuminen koettiin graduprosessia hankaloittavana asiana.

8.2 Graduprosessiin liittyvät ohjaukselliset tekijät

Ohjausta käsitellään tässä tutkimuksessa kolmen eri aineistossa esiintyneen ohjauksellisen tekijän näkökulmasta. Näitä ovat henkilökohtainen ohjaus, ryhmäohjaus ja vertaisohjaus. Henkilökohtaiseen ohjaukseen liittyvät tekijät tulivat aineistossa esiin vahvasti myönteisinä, kun taas ryhmäohjauksen osalta haastatellut kuvasivat enemmän myös kielteisiä kokemuksia. Vertaisohjaukseen liittyviä analyysiyksiköitä esiintyi aineistossa huomattavasti vähemmän kuin henkilökohtaiseen tai

ryhmäohjaukseen liittyviä yksiköitä ja näissä haastatellut kertoivat sekä myönteisistä että kielteisistä kokemuksista.

Oheinen taulukko erittelee analyysiyksiköiden määrän kunkin ohjauksellisen tekijän mukaan eli kuinka monta analyysiyksikköä koko aineistossa esiintyi kunkin ohjauksellisen tekijän osalta. Prosentuaaliset osuudet kuvaavat kunkin pääluokan analyysiyksiköiden osuutta analyysiyksiköiden kokonaismäärästä. Taulukon jälkeen jokainen ohjauksellinen tekijä ja siihen liittyvät osa-alueet kuvataan tarkemmin.

Taulukko 3. Graduprosessiin liittyvien ohjauksellisten tekijöiden mainintojen määrät (f) ja prosenttiosuudet koko aineistossa

Ohjaukselliset tekijät	f	%
Henkilökohtainen ohjaus	85	21.8
Ryhmäohjaus	81	20.8
Vertaisohjaus	28	7.2
Yhteensä	194	49.8

8.2.1 Henkilökohtainen ohjaus

Henkilökohtaisen ohjauksen (85/21.8%) osalta haastatellut opiskelijat toivat esille useita graduprosessin kannalta merkityksellisiä tekijöitä, jotka jaoteltiin seuraaviin alaluokkiin: ohjauksen laatu, ohjaajalta saadut ohjeet, ohjauksen oikea-aikaisuus, tarpeiden mukainen ohjaus ja sosiaalinen tuki. Henkilökohtaisen ohjauksen osuus ohjauksellisista tekijöistä oli suurin ja kaikista esiin tulleista graduprosessiin liittyvistä tekijöistä toiseksi suurin, joten sillä oli tärkeä rooli haastateltujen graduprosessissa.

Ohjauksen laatu

Henkilökohtaisen ohjauksen laatua kuvastavat analyysiyksiköt (30), joissa haastateltavat puhuvat ammattitaitoisesta ohjauksesta muun muassa ohjaajan kokemuksen sekä selkeän ja hyvän ohjaustavan kautta:

”Joo, sen kyllä niinku huomasi ihan oikeesti sen, että sen niinku mielettömän ammattitaidon. Et ku se on oikeesti tehnyt tota niin pitkään ja se on tutkinu tota aihetta niin pitkään. Niin mä opin siitä ite ihan hirveesti ja mä huomaan, et mä nykyään sovellan sitä omassa opetuksessa.” H2

”Ja se toimi tosi hyvin mun kohdalla kyllä. Niinku jotenki must, se on vaan ihan, se oli jotenki, et kun hän on niin selkee silleen ohjaaja. Se ehkä, niinku mulle se toimi, koska mulla oli itellä niin epäselkeet tavoitteet ja ajatus koko jutusta.” H5

Myös kommentit monipuolisesta ohjauksesta kuvastivat ohjauksen laatua. Opiskelijat arvostivat saamaansa ohjausta työn eri vaiheissa ja eri aspektien suhteen. Ohjaajat auttoivat muun muassa sisällön, kirjoitusasun ja tutkimusmenetelmien kanssa. Esiin tuli erityisesti kahden ohjaajan tai tutkijaohjaajan merkitys. Osa opiskelijoista kertoi, kuinka kahden ohjaajan tarjoamat eri näkökulmat auttoivat heitä eteenpäin ja kuinka kahden ohjaajan systeemi mahdollisti avun saannin aina, kun sitä tarvittiin. Tutkijaohjaajalla koettiin olevan enemmän aikaa työn yksityiskohtaiseen läpikäyntiin ja hänet koettiin helposti lähestyttävänä. Tutkijaohjaajan merkittävää roolia kuvaa yksi haastatelluista:

”Et sit tavallaan se tutkijaohjaaja oli semmonen niinku, semmonen, tota jotenki semmonen helpommin lähestyttävä ehkä, kun sitten niinku joku. Seminaariohjaajat on usein kuitenkin professoreita tai jotenki tämmösiä niinku... Ehkä voi kokee, että jotenki hankalampi sit kysyy jotain ihan pikku konkreettisia asioita. Et sitte tutkijaohjaajan kaa tuli jotenki niinku, näki niin paljon, niin pysty kysyyn niinku mitä vaan. Tietysti oli aikaakin sit hänellä enemmän jotenki käyttää siihen.” H6

Ohjauksen laatu näyttäytyi pääsääntöisesti hyvin myönteisenä opiskelijoiden kommenteissa. Muutama haaste kuitenkin mainittiin tältä osin, nimittäin parissa tapauksessa kahden eri ohjaajan systeemi aiheutti ajoittain hieman hämmennystä ohjattavissa lähinnä ohjaajien roolien ja työnjaon suhteen. Kahden ohjattavan tutkijaohjaajat lähtivät kesken graduprosessin ja se koettiin hyvin haasteellisena, vaikka ohjaus muuten hyvänä sen jälkeen jatkuikin.

Ohjaajalta saadut ohjeet

Haastatellut opiskelijat pitivät myös ohjaajilta saamia ohjeita (20) tärkeinä graduprosessinsa kannalta. He kokivat saaneensa vastauksia kysymyksiinsä ja käytännön opastusta pulmiinsa. Palaute, erilaiset kommentit ja konkreettiset vinkit koettiin gradua eteenpäin vievinä:

”Ja sieltä tuli tota tosi hyviä kommentteja ja myös semmosia, et niinku et lisää vielä tähän tätä ja tätä. Ihan siis semmosta, et lähteitä, että tätä lähdeittä hyödyntäen. Enhän mä ois ikinä osannu itse sellasta löytää ja. Ihan jotain semmosii hyvinkin selkeitä ja konkreettisia vihjeitä tuli siihen, et käytä tätä ja lisää tää sinne ja. Semmosii niin, en varmasti olisi yksin itse törmännyt missään tilanteessa ja osannu sillä tavalla yhdistää sinne.” H9

Käytännön ohjeet myös analyysien ja eri tutkimusmenetelmien suhteen olivat arvokkaita, kuten seuraava opiskelija kertoo:

”Et silloin oikeestaan isoin apu mitä ohjauksest sain ton loppurutistuksen ohella, ni oli niihin analyysieihin liittyen. Et kävin sitte xxx luona, joka mun ohjaaja oli, ni tota, ihan istuttiin alas se aineiston kans ja katottiin, et miten siin pitäis edetä.” H1

Ohjauksen oikea-aikaisuus

Ohjauksen oikea-aikaisuus (15) tuli aineistossa esille jokaisen haastatellun kohdalla. Opiskelijat kokivat saaneensa apua ja ohjausta graduunsa aina sitä tarvittaessa ja riittävästi, mitä he pitivät selkeästi tärkeänä. Ohjausta oli haastattelujen perusteella tarjolla nopeasti ja myös säännöllisesti. Ohjauksen oikea-aikaisuudesta kertovat seuraavat lainaukset:

”Että tavallaan se oli silleen, et sen kakkoseminaarin jälkeen niinku jäi kyl kauheen silleen, niin kun turvallisii mielin tekemään sitä gradua. Et ei ollu semmonen olo, et ois niinku pudonnu semmoseen niinku tyhjiöön tai näin. Et koska niinku tiesi ja voi luottaa siihen, et saan sitä ohjausta, kun sitä tarvitsen.” H9

”Et täytyy sanoo, et se mun ohjaaja oli ihan sairaan hyvä ja tosi perillä siitä mun työstä, vaik se saatto lukee sitä mun työtä päivää aikasemmin ja sit se oli kuitenkin tosi perillä aina siitä. Ja se vastas tosi nopeesti. Samoin sitten xxx siin loppuvaiheessa oli niinku tosi nopee vastaamaan ja auttamaan kaikessa. Et sil oli iso merkitys.” H4

Tarpeiden mukainen ohjaus

Aineiston perusteella opiskelijoiden saama henkilökohtainen ohjaus oli oikea-aikaisuuden lisäksi heidän tarpeidensa mukaista (11). Haastatellut kokivat saaneensa

ohjausta tarvitsemiinsa asioihin tai arvostatavoitettaan vastaavasti, minkä toi esille suurin osa haastatelluista. Asiaa kuvaa eräs heistä:

”No varmaan se, et niinku ohjaajan vähän niinku mukautuminen siihen ohjattavan tilanteeseen ja tarpeisiin. Kun oon ymmärtänyt, että joitakin ohjataan jopa, niinku tavataan parin viikon välein jopa. Ja niinku tosi tiiviisti, mut et sitten annetaan mahdollisuus tehdä itsenäisemminkin.” H1

Sosiaalinen tuki

Henkilökohtaisen ohjauksen tuoma sosiaalinen tuki (9) koettiin haastattelujen perusteella tärkeäksi graduprosessin aikana. Ohjaajilta saatu tuki oli pääsääntöisesti emotionaalista tukea. Ohjaajien osoittama rohkaisu, kannustus ja välittäminen toi turvallisuuden tunnetta. Opiskelijat eivät kokeneet jäävänsä yksin, vaan pitivät merkityksellisenä, että joku muukin välitti heidän gradunsa etenemisestä:

”Mun mielestä se on oikeesti, se on tosi tärkeä se sosiaalinen tuki. Se että, on se tunne, että jollain on väliä. Ja joku välittää siitä, et valmistuukin täällä. Joku muukin.” H2

Aineiston perusteella voidaan todeta, että opiskelijat kokivat saaneensa hyvää henkilökohtaista ohjausta sekä ohjauksen laadun, oikea-aikaisuuden että sosiaalisen tuen osalta. Ohjauksen koettiin vastanneen ohjattavien tarpeisiin ja ohjaajilta saadut ohjeet hyödyttivät gradun tekemistä. Henkilökohtaisen ohjauksen osalta ei epäkohtia noussut juurikaan esiin. Haastateltujen opiskelijoiden kommentoissa huokui tyytyväisyys ohjausta kohtaan ja sen koettiin selvästi auttaneen graduprosessissa.

8.2.2 Ryhmäohjaus

Ryhmäohjaus (81/20.8%), joka tässä aineistossa viittaa pro gradu -tutkielman yhteydessä tapahtuneeseen seminaarityöskentelyyn, voitiin jakaa haastatteluissa esiin tulleiden asioiden perusteella kolmeen osa-alueeseen. Näitä ovat seminaarin pedagoginen toteutustapa, ilmapiiri ja sosiaalinen tuki. Ryhmäohjauksen osuus ohjauksellisista tekijöistä oli toiseksi suurin ja se ei juurikaan eronnut henkilökohtaisen ohjauksen osuudesta.

Seminaarin pedagoginen toteutustapa

Selvästi eniten opiskelijat ilmaisivat seminaarin toteutukseen liittyviä tekijöitä (51), joilla kokivat olleen merkitystä graduprosessinsa kannalta. Seminaarin sisällöt ja saatu opastus nousivat näistä useimmiten esille. Yleiset ja kaikkia koskevat ohjeet gradun tekemiseen liittyen koettiin pääsääntöisesti hyödyllisinä ja tärkeinä oman työn edistämisen kannalta:

”Ainakin just oli tosi hyviä juttuja siihen kirjottamiseen liittyen. Sit meillä tais olla joku vierailija, tota, puhumassa tutkimusetiikasta. Et oli semmosia niin kun teemapläjäyksiä. Et sit sai niistä niin kun myös paljon semmosta, et mitä vois sit tehdä siinä omassa gradussa, niinku niitten asioitten suhteen. Siel käsiteltiin kyl tärkeitä asioita. Just semmosia, mitkä liittyy oikeesti siihen omaan graduun tai pystyy liittään ne siihen, että ei oo mitään kauheen ylimäärästä.” H6

Opiskelijat kokivat myös, että seminaarin yhteydessä annetut erilaiset tehtävät ja aikarajat olivat tuoneet apua gradun kanssa ja pitäneet työn tekemisen käynnissä. Erityisesti seminaarin aikana tehty temaattinen essee nousi esiin monissa haastateluissa merkittävänä, gradua edistäneenä tekijänä, niin kuin yksi haastatelluista kertoo:

”Et sanotaan, et sit siihen ekan seminaarikevään, niinku loppuun, tuli se loppurutistus. Meillä tota, tehtiin toi sitte se temaattinen essee. Mut se oli hirveen hyvä, koska se sit tavallaan niinku sai ihan niin kun eri tavalla vauhtiin sit sen gradun. Mä tein sitä kuitenkin sitte kesälläkin jonkun verran. Mut siis tavallaan sai semmosen, niin kun potkun siihen.” H9

Useat opiskelijat pitivät vuoden mittaisen seminaarin toteutusta laadukkaana ja tehokkaana, sillä siinä keskityttiin olennaiseen ja turhat tehtävät oli jätetty pois. Tätä kuvailee eräs haastatelluista:

”Et tavallaan just, että siinä keskitytään niinku oikeesti siihen vaan, siihen graduun. Et ei, et pyrittiin tavallaan, et ei teetetä semmosia, niinku muita erillisiä töitä niin paljoo. Ja sit myös se, että siel pyrittiin siihen, että tehtäis just aika nopeessa aikataulussa. Et sinänsä mä koin semmosen tai sen seminaarin semmoseks, et se oli just mulle sopiva.” H6

Seminaarin toteutuksessa oli haastateltujen mielestä otettu hyvin huomioon opiskelijanäkökulma. Heidän mukaansa opiskelijoiden erilaiset tilanteet otettiin huomioon

joustavasti ja myös heidän mielipiteitään sekä ehdotuksiaan kuunneltiin seminaarin sisältöjen suhteen. Moni haastatelluista opiskelijoista piti erityisesti siitä, että seminaariin kuului kahden eri vaiheen opiskelijoita, niin sanottuja junioreita ja senioreita, samanaikaisesti. Tämä järjestely toi uusia ja laajempia näkökulmia, kun jo aiemmin seminaarin aloittaneet seniorit saattoivat jakaa kokemuksiaan junioreiden kanssa.

Aineistossa tuli ilmi myös joitakin haasteita seminaarin toteutuksen suhteen. Muutamien opiskelijan mielestä seminaarin sisällöt eivät olleet välttämättä kaikille tärkeitä tai ajankohtaisia, sillä opiskelijat olivat eri vaiheissa graduprosessiaan:

”Mut sitte, kun se gradu eteni ja kun kaikki tietysti etenee eri tavalla, niin sit siit tuli semmonen, et mä nyt meen tonne, koska mun on pakko. Mut siin ei ollu niinku mitään semmost kauheen, niinku hyvää sisältöä. Tai jotenki kaikki oli ihan eri vaiheessa, ni mä en niinku nähny, et se ehkä toimi hirveen hyvin.”

H4

Joidenkin mielestä seminaaritapaamisia oli melko harvoin ja sen takia hyöty niistä ei ollut kovin suuri. Osa opiskelijoista koki pärjäävänsä hyvin oman ohjaajansa avustuksella, eivätkä siten liiemmälti kokeneet tarvitsevänsä seminaaria. Jokunen opiskelija olisi kaivannut myös enemmän omien ja toisten tekstien lukemista ja läpikäyntiä seminaarin puitteissa.

Seminaarin ilmapiiri

Seminaarin ilmapiiriin (11) suhteen haastateltujen kommentoissa nousi esiin ainoastaan myönteisiä asioita. Moni mainitsi välittävän ja turvallisen ilmapiiriin, jossa saattoi kokea saavansa apua eikä tarvinnut pelätä jäävänsä yksin. Tästä kertoo eräs haastatelluista:

”Et tota, et jotenkin mun mielestä niinku koko tässä, niinku seminaariprosessissa tai koko täs graduohjaustavassa, mikä täs oli, ni mun mielestä siinä oli semmonen... Mä niin kun pidin siitä, et oli koko ajan semmonen, niinku turvallinen olo. Et siellä oli, niinku seminaarissa kuitenkin hirveen selkeesti tuotu esiin jo heti se, että ihan oikeesti, et jos teille tulee joku uskonpuute tai epätoivon tila tai te ootte ihan eksyksissä, niin otatte vaan yhteyttä ja sit niinku katoetaan sitä.” H9

Välittävää ilmapiiriä seminaarissa lisäsi opiskelijoiden puheissa myös ohjaajien asiantuntemus sekä kommunikaatiotapa, jota pidettiin selkeänä ja opiskelijaystävällisenä.

Sosiaalinen tuki

Sosiaalisen tuen (19) osalta haastateltujen esiin tuomat kokemukset jakautuivat kutakuinkin tasan myönteisten ja kielteisten kokemusten välillä. Myönteiset, sosiaaliin tukeen liittyvät analyysiyksiköt pitävät sisällään hyviä kokemuksia seminaarin muilta opiskelijoilta saadusta tuesta sekä seminaarin aikana käydyistä keskusteluista, joiden kautta opiskelijat saivat apua graduun liittyvien ongelmien kanssa. Tätä kuvaa seuraava lainaus:

”Niin se oli must tosi hyvä asia, et siin on aina niinku myös niitä, jotka on jo päässy johonki asti niinku niitten gradun kanssa. Mikä jotenki auttaa ehkä siinä, et no, et se on mahdollista, et noikin on saanu jotain tehtyä. Mut myös silleen ehkä, et kaikki ei saanu sitä valmiiks siihen jouluun mennessä, mikä se on se optimaalinen se vuosi. Et sitte, et ehkä myös, et se anto silleen itellekin vähän sellast helpotusta, et no että, et kyl se silti siitä. Tai se, et vaik sä et saa sitä siihen vuoteen, ni ei se oo nyt mikään maailman loppu. Että, et niin käy muillekin.” H5

Toinen puolisko analyysiyksiköistä puolestaan liittyy kielteisiin kokemuksiin sosiaalisen tuen osalta. Osa haastatelluista koki seminaarista saadun, toisten opiskelijoiden tuen, vajavaiseksi ja puutteelliseksi ja olisi kaivannut sitä enemmän. Seminaariryhmää ei pidetty kovin tiiviinä tai aktiivisena, jolloin ryhmän ja saadun tuen merkitys jäi vähäiseksi. Näistä kokemuksista kertoo seuraava lainaus:

”Mut mä ite oisin kokenu, et se on tärkeet saada palautetta niinku muilta. Mut ehkä just se, et ihmiset oli jotenkin ihan eri leveleillä ja must tuntu, et ei vaan ollu yhtään tiivis se porukka. Et mä oisin ehkä niinku toivonu vähän semmosta, niinku vertaistukea enemmän. Et sitä siel ei kyl ollu.” H4

Opiskelijat kokivat saaneensa hyötyä seminaareista ja useita hyviä käytäntöjä tuli esille, kuten seminaarin aikana saadut ohjeet, tehdyt tehtävät sekä eri näkökulmat muilta opiskelijoilta. Moni koki saaneensa apua graduun varten, mutta osalle seminaari ei kuitenkaan osoittautunut tärkeäksi tai erityisen merkitykselliseksi gradun

etenemisen kannalta. Erityisesti sosiaalisen, toisilta opiskelijoilta saadun tuen osalta oltaisiin kaivattu enemmän.

8.2.3 Vertaisohjaus

Aineistoon perustuen vertaisohjauksella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa gradua tehneiden opiskelijoiden välistä ohjausta, joka tapahtui seminaarin yhteydessä muodostetuissa pienryhmissä. Pienryhmiin kuului yleensä kolme opiskelijaa, jotka lukivat ja kommentoivat toistensa tekstejä sekä antoivat erilaista palautetta ja jakoivat kokemuksia. Vertaisohjauksen (28/7.2%) osalta haastatteluissa tuli esille vertaistuki ja vertaispalaute omina osa-alueinaan, joista vertaistukea kuvaavia analyysiyksiköitä esiintyi jonkin verran enemmän.

Vertaistuki

Vertaistuki (16) oli toinen esiin noussut vertaisohjauksen elementti, josta haastatellut puhuivat. Samassa tilanteessa oleminen muiden ryhmän opiskelijoiden kanssa toi tukea ja varmuutta. Tieto siitä, että muutkin kokivat välillä hankaluuksia, auttoi hahmottamaan ja suhteuttamaan omia haasteita. Keskustelut pienryhmän muiden opiskelijoiden kanssa auttoivat ja toisten esittämät kysymykset ja kommentit saattoivat tuoda ratkaisuja omiin ongelmiin. Tätä kuvaa yksi haastatelluista:

”Varmaan siis siinä pienryhmässä sitten, kun keskusteltiin, niin just tämmösiä, että ne saattaa kommentoida tai kysyä asioita, joita ei itsellä ollu tullut mieleenkään. Et osas sit kiinnittää huomiota johonkin muuhun, mikä ois mennyt itseltä ohi ilman sitä.” H9

Osa opiskelijoista koki saavansa tarpeellisen vertaistuen muilta, samassa tilanteessa olevilta opiskelukavereilta seminaarin ulkopuolella. Jotkut haastatelluista eivät kaivanneet pienryhmän tukea ja kokivat hyvänä, että tapaamisia ei ollut usein. Osalle taas pienryhmästä saatu tuki ei näyttäytynyt tärkeänä, sillä saadun tuen ei koettu olevan henkilökohtaista eikä tapaamisiakaan ollut usein:

”Mut sit semmosta niinku oikeen konkreettista henkilökohtasempaa, niin ei se ollu. En mä, me nähtiin tosi harvoin. Sit kun siinä oli viel se, et eri porukka oli tänä syksynä, kun sinä toisena syksynä, niin enhän mä niiden kaikkien nimiäkään ees tyyliin tienny.” H3

Vertaispalaute

Vertaispalautteeseen (12) liittyen osa haastatelluista toi esille muilta saatujen kommenttien ja palautteen merkityksen. Muiden opiskelijoiden antama palaute koettiin arvokkaana, sillä eri näkökulmien saaminen omaan työhön auttoi ja vei gradua eteenpäin:

”... ne vertaispalautekierrokset oli mulle hirvittävän tärkeitä ja ne vaikutti kyl tosi paljon tohon gradun lopputulokseen. Sekin, että mä sain muutamalta kollegalta tosi arvokasta palautetta tos syksyllä. Muutamista vaikeista kohdista, että kun patistin heidät sanomaan suoraan, jos he eivät tajua, niin sitä kautta sitten löysin niitä niin kun hankalii kohtia ja pystyin selkeyttämään. Se oli todella hyödyllistä.” H1

Palautteen antamisen ja saamisen osalta koettiin toimivana, jos vertaisryhmän jäsenillä oli samankaltaiset aiheet. Tällöin oli helpompi kommentoida toisten töitä syvällisemmin ja samalla sai myös hyödyllisiä ideoita omaa työtä ajatellen, kuten seuraava haastattelun kommentti osoittaa:

”Ja tota tietysti se, et sai itekin kattoo myös, et mitä toiset on tehny. Et sit se oli myös semmonen, niinku vähän vertailua just, et mitä sä oot kirjottanu jos-tain tästä aineiston keruusta ja et aa, sä oot maininnu tämmösii asioita ja semmosta. Et no itekin pitäis kirjottaa tästä ja just semmosta niinku vähän tavallaan vertailua siinä myös. Minkälaista, millä tavalla niinku voi tehdä.” H6

Haastattelujen perusteella osa opiskelijoista koki, että vertaisilta saatu palaute ei ollut konkreettista tai rakentavaa tai se oli hyvin vähäistä eikä siten juuri hyödyttänyt gradun tekoa. Tästä kertoo seuraava lainaus:

”Mä en kokenu ihan hirveesti saavani niin kun hyvää palautetta sieltä. Tai siis kaikki palaute, minkä sain, oli todella myönteistä tavallaan, mut sillä tavalla, että... Ei ollu konkreettista. Ei tavallaan niinku, ei kukaan uskaltanut sanoa, että tää on ihan käsittämätön lause. Koska varmasti siinä vaiheessa niit oli siel vaikka kuinka paljon. Et ois kyllä ollu niinku tarttumakohtia.” H2

Aineistossa ei tullut esille kovinkaan paljon vertaisohjaukseen liittyviä analyysiyksiköitä, vaikka asiasta kysyttiin haastatteluissa. Ne haastatelluista, jotka puhuivat vertaisohjauksesta, pitivät sitä joko todella hyvänä ja saivat siitä apua

graduprosessiinsa tai olivat pettyneitä sen toteutumiseen. Voidaan siis ajatella, että muille vertaisohjauksen merkitys jäi vähäiseksi.

8.3 Graduntekijäprofiilit

Aineistosta erottui kolme erilaista profiilia, joiden muodostamisen taustalla keskeisinä tekijöinä olivat motivaation laatu ja ohjaukokemukset. Kunkin profiilin opiskelijoita yhdisti siis erityisesti samankaltaiset motivaatiotekijät sekä yhteneväinen suhtautuminen ohjaukseen. Yhden opiskelijan kohdalla haastatteluaineisto erosi kuitenkin itsesäätelyn osalta muusta aineistosta ja profiileista merkittävästi, joten tätä haastattelua ei voitu sisällyttää yhteenkään kolmesta profiilista. Kyseisestä haastattelusta muodostettiin oma erillinen profiilinsa.

Jokainen haastatelluista puhui motivaatiostaan jollain tavalla, mutta neljän haastatellun osalta motivaatio oli selvästi sisäistä. Tälle ryhmälle annettiin nimeksi *sisäisesti motivoituneet graduntekijät*. Heidän graduprosessiaan ohjasi vahva innostus ja kiinnostus, mikä näkyi myös suhtautumisessa ohjaukseen. He osasivat ja halusivat hyödyntää ohjausta monipuolisesti.

Toinen profiili nimettiin *itsenäisiksi graduntekijöiksi* ja se muodostui kahdesta haastatellusta. Heidän motivaationsa osoittautui sekä sisäiseksi että ulkoiseksi. He kokivat henkilökohtaisen ohjauksen tärkeänä, mutta korostivat itsenäistä ja omatoimista työskentelyä eivätkä juurikaan kaivanneet ohjauksen muita muotoja.

Kolmanteen profiiliin kuului kaksi opiskelijaa, jotka puhuivat motivaatiosta sekä sisäisten että ulkoisten motivaatiotekijöiden kautta. He erosivat kuitenkin muiden profiilien opiskelijoista, sillä motivaation puute tuli selvänä esille heidän haastatteluisaan. Heille henkilökohtainen ohjaus oli erittäin olennainen tekijä graduprosessissa ja ryhmälle annettiinkin nimeksi *ohjaukseen tukeutuvat graduntekijät*.

Neljäs profiili muodostui siis vain yhdestä opiskelijasta, jonka motivaatio tai suhtautuminen ohjaukseen ei juurikaan eronnut muista profiileista. Näiden osalta kyseinen opiskelija oltaisiin voitu sijoittaa joko toiseen tai kolmanteen profiiliin. Itsesäätelyn osalta tämä haastatelluista erosi kuitenkin muusta aineistosta selvästi, sillä hänen graduprosessiaan hallitsi vahvasti ajankäytön hallintaan liittyvät tekijät. Siksi tämä profiili nimettiinkin *ajankäytön hallinnan kanssa kamppailevaksi graduntekijäksi*.

Oheinen taulukko tiivistää kunkin profiilin sisällön ja perusteet, joilla ne ovat yksilötekijöiden ja ohjauksellisten tekijöiden pohjalta muodostettu. Taulukon jälkeen kukin profiili esitellään vielä yksityiskohtaisesti.

Taulukko 4. Graduntekijäprofiilit

Profiilit	Sisäisesti moti- voituneet gra- duntekijät	Itsenäiset gra- duntekijät	Ohjaukseen tu- keutuvat gra- duntekijät	Ajankäytön hal- linnan kanssa kamppaileva graduntekijä
Yksilötekijät				
Motivaatio	Vahvasti sisäistä: mm. kiinnostava aihe, halu oppia, gradunteko nautittavaa.	Sisäistä ja ulkoista: mm. kiinnostava aihe, uuden oppiminen, valmistuminen, arvosana.	Pääasiassa ulkoista: mm. valmistuminen, töihin pääsy, gradusta eroon pääseminen. Toisella pakko vahvasti esillä.	Sisäistä ja ulkoista: mm. välietappien saavuttaminen, läheisten tuki. Myös usko itseensä auttoi.
Itsesäätely	Tehokasta ja toimivaa, esim. strategiat, ajanhallinta, sitoutuminen. Joitakin haasteita, mutta eivät keskeisiä.	Pääasiassa toimivaa, esim. tehokkaat strategiat, sitoutuminen. Työharjoittelu haasteena, mutta päätäväisyydellä gradu loppuun.	Ei tullut vahvasti esille. Toisella toimivia strategioita ja ajanhallinta, toisella aikaansaamattomuus haittasi.	Haasteet korostuivat koko graduprosessin ajan: eri asioiden yhteensovittamisen ongelmat (työ, perhe, gradu).
Tutkimuksen tekemiseen liittyvät taidot	Joitakin haasteita, mutta eivät ongelmia.	Ei suuria haasteita. Toinen nautti kirjoittamisesta, toisella haasteita analyysin kanssa.	Haasteita erityisesti tutkimusmenetelmien ja analyysin kanssa.	Eivät tulleet vahvasti esille, ei suuria haasteita. Viitekehyksen rakentaminen haasteellista, tekstin syntyminen antoisaa.
Ohjaukselliset tekijät				
Henkilökohtainen ohjaus	Pitivät todella hyvänä (mm. tutkija-ohjaajat) ja osasivat ja halusivat hyödyntää sitä.	Pitivät hyödyllisenä ja tarpeiden mukaisena sekä riittävänä. Eivät kaivaneet vahvaa ulkoista ohjausta,	Pitivät laadukkaana ja erityisen tärkeänä. Tarvitsivat sitä ja oli merkityksellistä gradunkannalta. Toiselle	Piti tärkeänä (mm. ohjeet, palaute, kannustus) ja tarpeiden mukaisena.

		vaan pyrkivät oma-toimisuuteen.	ohjaajan lähtemisen suuri haaste.	
Ryhmäohjaus	Pääsääntöisesti tyytyväisiä seminaariin (mm. toteutustapa ja ilmapiiri). Aktiivinen ja osallistuva ote.	Seminaarilla ei suurta merkitystä. Tarvittava apu omalta ohjaajalta.	Seminaari osittain hyödyllinen (mm. ohjeet ja tehtävät). Toisen mielestä ei toiminut kovin hyvin, mutta olisi kaivannut enemmän tukea.	Seminaarit toimivia ja ohjeet hyödyllisiä. Merkitys ei kuitenkaan korostunut.
Vertaisohjaus	Pääasiallisesti hyödyllistä: toimivat pienryhmät, vertaispalaute tärkeää. Aktiivinen ote.	Joitakin hyötyjä (vertaistuki ja ideat), mutta ei merkittävää roolia.	Ei juurikaan merkitystä. Toinen ei tuonut ollenkaan esille, toinen mainitsi vertaispalautteen hyödyllisyyden.	Ei kokemuksia, sillä aikatauluhaasteiden takia ei pystynyt hyödyntämään.

8.3.1 Sisäisesti motivoituneet graduntekijät

Sisäisesti motivoituneita graduntekijöitä oli neljä ja heidän graduprosessiaan ja motivaatiotaan ohjasi vahva kiinnostus aihetta kohtaan. He pitivät pro gradu -tutkielmansa aiheita merkityksellisinä ja tärkeinä ja se motivoi heitä. Uuden oppiminen gradun kautta, joko itse aiheeseen tai tutkimusmenetelmiin liittyen, toimi myös motivaattorina. Sisäisesti motivoituneet kuvasivat gradun parissa työskentelyä mukavana ja mielekkäänä ja monella heistä olikin ollut flow –kokemuksia graduprosessin aikana. Gradun tekemisen nautittavuudesta ja aiheen kiinnostavuuden merkityksestä kertoo yksi sisäisesti motivoituneista:

”Et se oli niin kun mun mielestä tosi kivaa. Koska siitä oli jotenki niin kuulla vaan semmosta, että aina jää roikkumaan ja et se on jotenki hirveen iso ja kaikkee. Ni se jotenki ehkä yllätti. Mut kyl mä sit olin toisaalta valmistautunu just, että mä en ottanu muita kursseja siihen alkuun. Ja sit se oli tosi kiinnostava se aihe. Et se oli semmonen, et siitä niinku, sitä vaan siis teki tosi mielellään.”

Kolme sisäisesti motivoitunutta toi esille tutkimustyöhön tutustumisen yhdeksi motivaatiota tuovaksi tekijäksi, sillä he olivat kiinnostuneita mahdollisesti jatkamaan tutkimuksen tekemistä tulevaisuudessa. Kaksi haastatelluista kertoi gradun edistymisen ja onnistumisen kokemusten prosessin aikana myös lisänneen motivaatiota.

Päällimmäisenä sisäisesti motivoituneiden kuvaamista kokemuksista oli havaittavissa myönteisyys ja into koko graduprosessia kohtaan.

Itsesäätelyn osalta sisäisesti motivoituneet graduntekijät eivät kohdanneet suuria haasteita. Heidän työtapansa olivat toimivia ja tehokkaita ja he osasivat käyttää avukseen välietappeja sekä jakaa työtään pienemmiksi palasiksi, mikä auttoi heitä heidän työskentelyssään. He hallitsivat aikataulutuksen ja priorisoivat graduntekoprosessia ajankäytössään. Kahdella sisäisesti motivoituneella muut opinnot tai työharjoittelu hidasti graduprosessia hieman, mutta ei osoittautunut suureksi haasteeksi. Toinen opiskelija jatkoi työskentelyään tasaisesti ja toinen piti suunnitellun tauon, jonka jälkeen gradun työstäminen jatkui aikaansaavalla otteella.

Myöskään tutkimuksen tekemiseen liittyvät taidot eivät osoittautuneet ongelmalliseksi tässä profiilissa. Sisäisesti motivoituneet toivat kyllä esiin joitakin kokemiaan haasteita tältä saralta, kuten aineistoon liittyvät ongelmat, gradun viimeistelyn vaikeuden ja ajoittaiset hankaluudet kirjoittamisen kanssa. Nämä eivät kuitenkaan olleet varsinaisia kompastuskiviä, vaan opiskelijat selvittivät kohtaamansa haasteet joko omatoimisesti tai usein ohjaajilta pyytämänsä opastuksen turvin. Kaksi haastelluista kertoi erityisesti nauttineensa analyysien tekemisestä.

Sisäisesti motivoituneiden kokemukset henkilökohtaisesta ohjauksesta olivat erittäin hyviä. He pitivät saamaansa ohjausta toimivana ja se oli heille tärkeää. He kokivat saaneensa apua aina sitä tarvitessaan ja ohjaus oli myös heidän tarpeitaan vastaavaa. Konkreettiset neuvot ja vinkin kirjoittamisen ja analyysien suhteen auttoivat pro gradu -tutkielman kanssa ja palaute eri muodoissaan koettiin arvokkaaksi:

”Joo, ja koska nyt mä en niinku, aina kun mä sain sen viestin, oli siellä sitten negatiivista tai positiivista palautetta, niin mä otin sen niinku, jotenki tosi rakentavasti. Osasin ottaa ja hyödyntää ja arvostaa sitä. Ja olin aina innoissani, kun sitä palautetta tuli.”

Sisäisesti motivoituneet graduntekijät pitivät saamaansa henkilökohtaista ohjausta ammattitaitoisena ja erityisesti tutkijaohjaajat saivat kiitosta. Yhden opiskelijan tutkijaohjaaja lähti kesken prosessin, minkä kyseinen opiskelija koki hieman kuormittavana, mutta sai toiselta ohjaajalta tarvittavaa tukea tämän jälkeen eikä asiasta aiheutunut varsinaista ongelmaa gradun kannalta. Opiskelijat pitivät ohjaajia helposti lähestyttävinä ja kokivat ohjaussuhteen olleen välittävä. Myös muiden profiilien

taholta henkilökohtainen ohjaus sai paljon kehuja, mutta sisäisesti motivoituneet olivat selvästi myös oma-aloitteisia ja aktiivisia sen suhteen. He halusivat ja osasivat hyödyntää ohjausta monin tavoin tarpeidensa mukaisesti.

Seminaarin osalta sisäisesti motivoituneet olivat kautta linjan pääsääntöisesti tyytyväisiä. He kokivat seminaarin toteutustavan tukeneen heidän graduprosessiaan, sillä siinä keskityttiin olennaiseen eikä teetetty turhaa työtä. Yleiset, mutta konkreettiset ohjeet graduun liittyen edesauttoivat työskentelyä, samoin kuin erilaiset tehtävät, joista kaksi opiskelijaa erityisesti mainitsi temaattisen esseen. Myös seminaarin puitteissa annetut aikarajat koettiin hyödyllisinä. Sisäisesti motivoituneet kertoivat myös seminaarin opiskelijälähtöisen toteutuksen sekä niin sanottujen juniori- ja senioriopiskelijoiden yhdistämisen samaan seminaariin hyödyttäneen heitä. Kaksi opiskelijaa toi epäkohtana esille vähäiseksi jääneen tuen muilta seminaariin osallistuneilta opiskelijoilta. He kokivat, että muut opiskelijat eivät olleet kovin aktiivisia seminaarityöskentelyssä ja siten ryhmästä ei muodostunut tiivistä, vaikka toteutustapa muuten olikin toimiva. Yleisesti ottaen sisäisesti motivoituneet kokivat seminaarin ilmapiirin olleen kuitenkin positiivinen ja välittävä. Tämänkin ohjausmuodon suhteen heidän työskentelyotteensa oli aktiivinen ja osallistuva.

Kolme opiskelijoista koki vertaisohjauksen graduprosessinsa aikana kovin hyödylliseksi. Erityisesti vertaispalaute oli heidän mielestään tärkeää ja auttoi työn kanssa eteenpäin. Palautteen antamisen ja toisten tekstien lukemisen myötä saadut ideat olivat myös hyödyllisiä näille opiskelijoille. Heidän mukaansa vertaistuki oli merkittävää, sillä kokemusten jakaminen samassa tilanteessa olevien opiskelijoiden kanssa auttoi gradun parissa puurtamisessa. Kyseisten kolmen opiskelijan osalta pienryhmätyöskentely oli antoisaa ja heidän pienryhmänsä toimivia. Yksi sisäisesti motivoituneista koki, että vertaisohjaus ei antanut tarjoakaan, sillä hänen pienryhmänsä ei toiminut odotetulla tavalla. Tämä opiskelija ei kokenut saavansa hyödyllistä tai rakentavaa palautetta. Hän itse kuitenkin antoi perusteellista palautetta ja olisi toivonut sitä myös muilta. Vaikka yhden opiskelijan pienryhmäkokemus oli erilainen, kaikkien sisäisesti motivoituneiden toimintaa myös vertaisohjauksen osalta kuvasti aktiivisuus.

8.3.2 Itsenäiset graduntekijät

Itsenäisten graduntekijöiden profiiliin kuului kaksi opiskelijaa. Heidän motivaationsa graduprosessin aikana oli sekä sisäistä että ulkoista. Heitä motivoi kiinnostava aihe ja aiheen merkityksellisyys sekä uuden oppiminen. Toisen opiskelijan osalta myös vahva tunne osaamisesta ja pystymisestä loi motivaatiota graduprosessiin. Kumpikin toi esille myös valmistumisen lähestymisen motivaation lähteenä ja toinen opiskelijoista kuvasi tutkinnon saavuttamisen ja opintojen saamisen pois alta motivoineen eteenpäin. Myös opiskelukavereiden esimerkki toimi motivaattorina samaiselle opiskelijalle. Toinen opiskelija puolestaan kertoi tavoitteen hyvästä arvostuksesta toimineen yhtenä motivaation lähteenä.

Itsenäiset graduntekijät eivät itsesäätelyn osalta eronneet sanottavasti sisäisesti motivoituneista. Myös itsenäisten työskentelytavat olivat tehokkaita ja he hyödynsivät aikarajoja sekä työn jaottelua pienempiin osiin. Itsenäiset työstivät graduaan säännöllisesti, tosin molemmilla työharjoittelu muodostui haasteeksi gradun kannalta ja he alkuperäisistä suunnitelmistaan poiketen eivät edenneet gradun kanssa työjakson aikana. Työjakson päätyttyä he kuitenkin päättäväisesti jatkoivat gradun parissa työskentelyä ja etenivät sujuvasti.

Tutkimuksen tekemiseen liittyvät taidot eivät aiheuttaneet itsenäisille suuria haasteita. Varsinkin toinen opiskelijoista kertoi nauttineesta kirjoittamisesta ja graduprosessin sujuneen siltä osin sujuvasti. Toinen opiskelija puolestaan kamppaili jonkin verran tutkimusmenetelmien ja analyysin kanssa, mutta lopulta päättäväisyytensä ja ohjauksen avulla selvisi haasteistaan.

Itsenäiset graduntekijät pitivät henkilökohtaista ohjausta hyvänä ja ammattitaitoisena. He mainitsivat erityisesti palautteen ja rohkaisun tärkeyden. He pitivät ohjausta oikea-aikaisena, sillä apua oli tarjolla aina, kun sitä tarvitsi ja myös nopealla aikataululla. Itsenäiset kuvasivat henkilökohtaisen ohjauksen olleen tarpeidensa mukaista sekä riittävää ja eivät kaivanneet vahvaa ulkoa tulevaa ohjausta. Toinen opiskelijoista kertoi, kuinka hän piti ohjausta hyvänä, koska se ei ollut painostavaa ja antoi tilaa itsenäiselle toiminnalle. Toinen opiskelijoista taas kuvaili kuinka toimi graduprosessin loppuvaiheessa hyvin omatoimisesti eikä kaivannut ohjausta juurikaan. Kun sisäisesti motivoituneilla oli selvä halu hyödyntää ohjausta

monipuolisesti, itsenäisten toiminnassa taas, nimensä veroisesti, korostui omatoimisuus ja pyrkimys itsenäiseen toimintaan. Tätä kuvastaa toisen itsenäisen kertomus:

”No se oli sitä henkilökohtasta ohjausta ja se oli aika sellasta, et mä otan yhteyttä, kun must tuntuu, et mä tarvin ohjausta. Ja et mä ite asetin mulle niitä deadlineja ja päätin, et sit, kun tää juttu käyty, niin sit mä oon yhteydessä. Et se ei ollu mitenkään kovin ulkoa ohjattua. Ja niin me vähän niinku sovittiinkin, koska mulla oli itellä sellanen olo, et mulla on langat käsissä.”

Myös itsenäiset graduntekijät kokivat henkilökohtaisen ohjauksen hyödyllisenä ja tärkeänä, mutta sen rooli ei ollut yhtä merkittävä kuin sisäisesti motivoituneilla.

Seminaarilla ei ollut itsenäisten graduprosessissa suurta merkitystä. Kumpikin opiskelijoista mainitsi pitäneensä tiettyjä seminaarin elementtejä, kuten yleisiä ohjeita, tehtäviä ja aikarajoja hyödyllisinä, varsinkin prosessin alkuvaiheessa. Seminaarissa käydyt keskustelut olivat myös hyviä gradun kannalta, mutta kumpikaan tämän profiilin opiskelijoista ei kokenut liiemmästi tarvitsevansa seminaareja tai saaneensa niistä paljoakaan, niin kuin toinen opiskelijoista kertoo:

”Mä pystyn aikatauluttaan omaa tekemistä ihan hyvin. Niin en kaivannu sitä. Joku muu saattaa kaivata enemmän just sitä, että on siellä ryhmässä. Ja siellä ryhmän sisällähän oli niitä deadlineja just, et millon palautat teoreettisen esseen ja näin. Et se oli ehkä hyvä siinä alussa olla, että alussa oli pakko tehdä ne. Mut sitten en mä niinku niin paljon tarvi sit semmost ulkost ohjausta.”

Toinen opiskelijoista ei osallistunut toiseen seminaariin ollenkaan eikä myöskään kaivannut sitä. Molemmat kokivat saaneensa tarvitsemansa avun ja ohjauksen omalta graduohjaajaltaan. Seminaarin tärkeys itsenäisten graduprosessissa olikin huomattavasti vähäisempi kuin sisäisesti motivoituneilla, jotka hyödynsivät eri ohjauksen muotoja monipuolisesti.

Itsenäisten graduntekijöiden kokemukset vertaisohjaukseen liittyen olivat kutakuinkin samankaltaisia kuin heidän kokemuksensa seminaarin osalta. He näkivät vertaisohjauksessa joitakin hyötyjä, kuten vertaisten tuen ja heiltä saadut ideat, mutta kokonaisuudessaan eivät pitäneet vertaisohjausta merkittävänä. Toinen opiskelijoista ei kokenut hyöttyneensä vertaispalautteesta ja toinen heistä taas kertoi, kuinka hänen saamansa tuki ei ollut kovin konkreettista eikä siten tuntenut saaneensa siitä

apua. Kyseinen opiskelija koki myös toisten töiden kommentoinnin vaikeana eikä pitänyt omaa panostaankaan vertaistuen osalta tärkeänä. Kumpikaan itsenäisistä ei kuitenkaan kaivannut vertaisohjausta ja toinen opiskelijoista kertoi olleensa pikemminkin tyytyväinen, että tapaamisia ei ollut usein. Molemmat itsenäiset graduntekijät kertoivat saaneensa vertaistukea seminaarinsa ja vertaisryhmänsä ulkopuolelta muilta opiskelukavereilta.

8.3.3 Ohjaukseen tukeutuvat graduntekijät

Ohjaukseen tukeutuvia graduntekijöitä oli kaksi ja kumpikin toi haastatteluissa esille pääasiassa ulkoiseen motivaation liittyviä tekijöitä motivaationsa lähteinä, kuten valmistumisen, maisterin paperit, töihin pääsyn tai gradusta eroon pääsemisen. Toisen opiskelijan puheissa pakko oli vahvasti esillä ja se vaikutti työntäneen häntä eteenpäin graduprosessin aikana. Hän käytti eri tilanteissa ilmaisuja ”pakko tehdä”, ”pakko saada valmiiksi” ja ”pakko valmistua”. Molemmat opiskelijat mainitsivat myös muutamia sisäiseen motivaatioon liittyviä tekijöitä, jotka olivat motivoineet, kuten aiheen merkityksellisyys ja uuden oppiminen.

Ohjaukseen tukeutuvat kuitenkin erosivat motivaationsa osalta muiden profiileiden opiskelijoista siten, että heillä oli selvästi myös ongelmia motivaationsa kanssa. Toinen opiskelijoista kertoi motivaation olleen aina välillä kateissa eikä hän kokenut gradun tuovan hänelle hyötyä. Myös tutkijaohjaajan lähteminen vaikutti kielteisesti hänen motivaatioonsa. Toisella opiskelijalla taas motivaatio oli vähäistä jo alussa ja se leimasi koko graduprosessia. Hän ei kokenut pro gradu -tutkielmansa aihetta kiinnostavana. Hänen aiheensa vaihtui graduprosessin alussa, mutta ei kokenut sillä olleen kuitenkaan suurta merkitystä kiinnostuksen tai motivaation kannalta, kuten hän itse kuvaa:

”Mul ei ollu vaan tarpeeks kiinnostusta sitä aihealuetta kohtaan. Enkä keksi mitään, mitä kohtaan ois ollu myöskään enemmän kiinnostusta. Sillee, et ei haittaa se, et mä tein esimerkiks tosta aiheesta, koska ei ois ollu niinku mitään muutakaan parempaa.”

Itsesäätelyyn liittyvät tekijät eivät tulleet ohjaukseen tukeutuvien puheissa kovinkaan paljon esille verrattuna muihin profiileihin. Toinen opiskelijoista kertoi ajanhallintansa toimineen hyvin ja omien välietappien asettamisen olleen tärkeää ja

auttaneen gradutyöskentelyssä. Toisen opiskelijan päättäväisyys vaikutti olevan pakon sanelemaa, mutta kertoi kuitenkin pääasiassa säilyttäneensä rennon tunnelman prosessin ajan. Hän kertoi panostuksen puuttumisen ja aikaansaamattomuutensa kuitenkin haitanneen graduprosessissa.

Ohjaukseen tukeutuvat graduntekijät kertoivat muita profiileita enemmän haasteista tutkimuksen tekemiseen liittyvien taitojen kanssa. Molemmat opiskelijat kokivat puutteita näissä taidoissa, etenkin tutkimusmenetelmiin liittyvän osaamisen osalta ja kokivat erityisesti analyysin tekemisen vaikeana. Toinen opiskelijoista mainitsi myös plagiointiin liittyvän pelon ja stressin seurannan häntä prosessin aikana. Teoreettinen viitekehys oli myös tuottanut tälle opiskelijalle hankaluuksia. Toinen opiskelija puolestaan koki gradun laajuuden ja siihen liittyvän työmäärän haastavana.

Henkilökohtaisen ohjauksen merkitys oli ohjaukseen tukeutuville graduntekijöille suuri. He kokivat muiden profiilien tapaan ohjauksen olleen laadukasta ja selkeää. Konkreettiset ohjeet sekä palaute auttoivat eteenpäin ja ohjausta oli saatavilla aina tarvittaessa ja nopeasti. Toinen opiskelijoista kertoi arvostaneensa sitä, että ohjaus oli myös tarpeiden mukaista ja etenkin loppuvaiheessa linjassa hänen arvosanavoitteensa kanssa, vaikka hän ei kovin korkeita tavoitellutkaan. Muidenkin profiilien opiskelijat pitivät henkilökohtaista ohjausta tärkeänä, mutta ohjaukseen tukeutuville se oli erityisen olennaista ja tarpeellista gradun kannalta. Tätä kuvastavat seuraavat lainaukset:

”Joo, se tuki kyl mun, tai en mä koe, et mä oisin saanu ikinä sit valmiiks, jos mulla ei ois ollu niinku ohjausta.”

”...ni mun ohjaaja sai potkut. Tai se jouduttiin irtisanomaan sen takii, et yliopistol on pulaa rahasta ja kaikest muusta. Ni se oli kyllä niinku, se oli kyllä aika paha juttu. Tai mun mielestä tosi niinku, suoraan sanottuna syvältä. Koska mä olin tehny sitä nyt siin vaiheessakin jo yli puol vuotta sen ohjaajan kanssa. Ja sil oli tosi vahva tuntuma siihen mun graduun.”

Toisen opiskelijan osalta ohjauksen tärkeys kävi siis ilmi erityisesti tutkijaohjaajan lähdettyä, sillä hänen kanssaan työskentely oli toiminut hyvin ja opiskelija oli kokenut tämän ohjauksen erittäin olennaisena gradunsa kannalta. Kyseisen opiskelijan suhtautuminen ohjaajan lähtöön eroaa yhden sisäisesti motivoituneen opiskelijan kokemuksesta vastaavassa tilanteeseen, sillä tämä ei kokenut ohjaajan lähtöä yhtä

merkityksellisenä graduprosessin kannalta, vaikka oli myös pitänyt saamaansa ohjausta tärkeänä.

Ohjauksen tarpeellisuus näkyi ohjaukseen tukeutuvien graduntekijöiden suhteen osittain myös seminaarin osalta. Molemmat pitivät seminaarissa tehtyjä tehtäviä, kuten temaattista esseetä, sekä niihin liittyviä aikarajoja hyödyllisinä gradun kannalta. Toinen opiskelija toi esille seminaarissa saatujen ohjeiden ja muilta opiskelijoilta saadun tuen tärkeyden graduprosessissaan. Hänen mukaansa seminaarin aikataulut ja tehtävät toivat positiivista painetta omaan työskentelyyn. Toinen opiskelijoista taas koki seminaariohjaajalta saadun palautteen olleen tärkeässä roolissa omassa gradutyössään. Hän ei kuitenkaan pitänyt seminaarin sisältöjä itselleen kovin keskeisinä eikä siten seminaariakaan hyödyllisenä, vaikka olisi toivonut saavansa seminaarista enemmän tukea:

”Mut silleen, et ois voinu vähän vertailla enemmän, saanu konkreettisia esimerkkejä. Ja sitten tietysti niille ohjaajillehan kaikki tämmöset on niinku päivänselvii asioita, et mikä joku tutkimussuuntaus on. Mut sit, kun sä mietit, et no sopiiks se just tähän mun, ni kukaan ei voi antaa sulle sitä vastausta. Ja sit jotenki se oli must vähän ahistavaa, et piti muka itse päättää jotain tollasta.”

Vertaisohjauksen merkitys vaikuttaa jääneen ohjaukseen tukeutuvien graduntekijöiden osalta pieneksi, sillä toinen opiskelijoista ei tuonut sitä haastatteluissa esiin olenkaan. Toinen opiskelija puolestaan mainitsi vertaispalautteen ja sen kautta saamansa ideat omaan työhönsä sekä vertaistuen olleen vertaisohjauksen anti hänen graduprosessissaan, mutta suurta painoarvoa ne eivät olleen hänenkään graduprosessissaan saaneet.

8.3.4 Ajankäytön hallinnan kanssa kamppaileva graduntekijä

Ajankäytön hallinnan kanssa kamppailevia graduntekijöitä oli vain yksi. Erillinen profiili päädyttiin muodostamaan, koska kyseisen opiskelijan osalta itsesäätely erosi selvästi muista profiileista. Kun muissa profiileissa itsesäätely ei muodostunut suureksi haasteeksi tai se ei tullut haastatteluissa erityisesti esille, se ajankäytön hallinnan kanssa kamppailevalla puolestaan korostui nimenomaan siihen liittyvien haasteiden osalta. Tässä profiilissa suurin ajankäytön hallinnan haaste oli eri asioiden yhteensovittaminen, kuten hän kuvailee:

”Et niitten kaiken yhteensovittaminen, niin siitä eteenpäin se on sellasta niin kun, voisko sitä kuvailla sellasena, niin kun harmaana alueena. Et vähän niinku, en ees muista kauheen hyvin, että miten tota noin se nyt sit on menny.”

Kyseinen opiskelija kamppaili miltei koko graduprosessinsa ajan täysipäiväisen työn, perheen ja gradun yhdistämisen ja niiden tuomien aikataulutuksen ongelmien kanssa. Muissakin profiileissa vastaavia haasteita kohdattiin jossain määrin, mutta tässä profiilissa ne olivat läsnä läpi koko prosessin. Kyseinen opiskelija löysi kuitenkin graduprosessin loppuvaiheessa toimivia rutiineja työtapojensa suhteen ja pyhitettyään gradulle selkeät ajat kalenteristaan, hän sai vietyä prosessin päätökseen.

Ajankäytön hallinnan kanssa kamppailevan gradutyöskentelyä auttoi tunne osaamisesta, sillä hän uskoi pystyvänsä saattamaan gradun maaliin. Välietappien saavuttaminen motivoi myös, samoin läheisten ja ystävien tuki. Tutkimuksen tekemiseen liittyvät taidot eivät hänen osaltaan tulleet haastattelussa juurikaan esille. Opiskelija kertoi teoreettisen viitekehyksen rakentamisen olleen haasteellista, mutta tekstin syntymisen ja sen muokkaamisen olleen antoisaa. Motivaation ja tutkimuksen tekemiseen liittyvien taitojen suhteen ajankäytön hallinnan kanssa kamppailevan profiili ei eronnut paljoakaan itsenäisten profiilista.

Henkilökohtainen ohjaus oli profiilin opiskelijalle tärkeää ja ohjauskokemuksia hyviä. Ohjaajalta saadut konkreettiset ohjeet, kommentit ja palaute auttoivat gradun kanssa eteenpäin. Opiskelija koki ohjauksen olleen hänen tarpeidensa mukaista ja ohjaajien kannustus ja välittäminen tukivat häntä prosessin aikana. Apu ohjaajilta ole tarpeellista haasteiden keskellä, joten siltä osin profiilissa on yhtäläisyyksiä ohjaukseen tukeutuvien graduntekijöiden profiilin kanssa.

Seminaarityöskentely oli ajankäytön hallinnan kanssa kamppailevan graduntekijän osalta toimivaa, vaikka sen merkitys ei mitenkään profiilissa korostunutkaan. Opiskelija piti seminaareja selkeinä ja sieltä saatuja ohjeita hyödyllisinä oman työnsä kannalta. Myös seminaarissa käydyt keskustelut antoivat apuja graduun. Kaikkia seminaarin aihealueita ja sisältöjä opiskelija ei kuitenkaan pitänyt itselleen tarpeellina. Vertaisohjauksesta ei ajankäytön hallinnan kanssa kamppailevalla ollut kokemuksia, sillä hän ei aikatauluhaasteidensa takia pystynyt sitä hyödyntämään.

9 Pohdinta

Tässä luvussa tarkastellaan ensin tutkimuksen luotettavuutta ja sen jälkeen pohditaan tuloksia suhteessa aikaisempaan kirjallisuuteen. Lopuksi pohdiskellaan tulosten hyödyntämismahdollisuuksia ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

9.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen pyrkimyksenä oli laadullisen sisällönanalyysin keinoin, abduktiivista lähestymistapaa noudattaen, tunnistaa yksilöllisiä ja ohjauksellisia tekijöitä, jotka opiskelijat kokivat olennaisina graduprosessinsa aikana sekä erittelemään mitkä näistä tekijöistä he kokivat edistävinä tai estävinä prosessin kannalta. Graduprosessia on nähtävästi tutkittu melko vähän tässä kontekstissa ja laajuudessa, joten kuvaileva tutkimusote soveltui hyvin aiheen tarkasteluun. Sen avulla oli lisäksi mahdollista tarkastella yksilöllisten ja ohjauksellisten tekijöiden välistä vuorovaikutusta näiden tekijöiden perusteella muodostettujen graduntekijäprofiilien kautta. Tutkimusote mahdollisti siten haastatteluaineiston monipuolisen analysoinnin.

Tutkimuksen rajoitukset ja vahvuudet

Yhdeksästä haastatellusta muodostunut tutkimusjoukko toi tutkimuksen kannalta tiettyjä rajoitteita. Joukko on pieni yleistettävyyden kannalta, joten tulosten ei voida ajatella koskevan sellaisenaan kaikkia yliopisto-opiskelijoita (Graneheim & Lundman 2004). Jos tutkittaisiin eri tiedekuntien graduntekijöitä, tulokset voisivat olla erilaisia. Jopa kasvatustieteellisen tiedekunnan sekä yleisen ja aikuiskasvatustieteen oppiaineen sisällä pro gradu -seminaarikäytännöt eroavat, joten opiskelijoiden kokemukset graduprosessista voisivat erota tutkimuksen opiskelijoiden kokemuksista. Toisaalta laadullisen sisällönanalyysin tarkoituksena ei olekaan laaja yleistettävyys, vaan ilmiön ymmärtäminen ja kuvaaminen, mikä on tällä tutkimuksella saavutettu (Tuomi & Sarajärvi 2012). Haastattelut tuottivat rikkaan aineiston, jonka avulla oli mahdollista tunnistaa laajalti tekijöitä, jotka opiskelijat kokivat merkityksellisinä graduprosessissaan. Tältä pohjalta yhdeksän haastatellun tutkimusjoukkoa voidaan pitää riittävänä.

Tutkimuksen uskottavuuden kannalta oli myös tärkeää, että mukaan valikoitui gradustaan eri arvosanoja saaneita opiskelijoita, jotka olivat tehneet gradunsa eri

menetelmillä (Graneheim & Lundman 2004). Vaikka kaikki haastatellut olivat osallistuneet saman tahon järjestämiin seminaareihin, ei heidän seminaari- tai henkilökohtaiset ohjaajansa olleet kaikki samoja. Tämän voidaan omalta osaltaan ajatella auttaneen saamaan laajemman kuvan opiskelijoiden kokemuksista ja siten lisänneen myös uskottavuutta. Toisaalta, on myös olennaista pohtia, valikoituiko tutkimukseen mukaan ainoastaan tai suurimmaksi osaksi opiskelijoita, joiden kokemukset graduprosessista olivat pääsääntöisesti myönteisiä? Tällaiset opiskelijat ovat todennäköisesti innokkaampia vastaamaan haastattelupyyntöön ja kertomaan kokemuksistaan kuin ne, joiden gradunteko sisälsi runsaasti haasteita. Tulosten perusteella voidaan kuitenkin todeta, että tutkimuksessa oli mukana eri kokemuksia omaavia opiskelijoita ja myös haasteet tulivat esille. Varmasti ei voida kuitenkaan tietää, oliko myönteisiä kokemuksia omaavia opiskelijoita silti mukana suhteessa enemmän.

Puolistrukturoidut haastattelut olivat tutkimusotteen ja -asetelman kannalta toimiva valinta aineiston keräämiselle, sillä niiden avulla oli mahdollista saada graduntekijöiden kokemuksia laajalti selville (Tuomi & Sarajärvi 2012). Rajoituksensa haastatteluille toi kuitenkin se, että osalla informanteista oli kulunut miltei kaksi vuotta heidän graduprosessistaan ja muillakin vähintään puoli vuotta, joten kaikki kokemukset eivät välttämättä olleet tuoreina mielessä. Yhden haastattelun aikana voi olla haasteellista palauttaa kaikki olennainen mieleen. Tätä sivusi yksi haastatelluista:

”Toisaalta se on sääli, että tästhän on niinku nyt, no, ei täst nyt ihan vuotta oo, mut on tästä alusta niinku jo aikaa. Kyl mul tää kesä on tosi hyvin mielessä. Mut sit ehkä tää syksy ei oo niin hyvin mielessä. Muuta kun toi, kyl mä sitä analyysii tein.”

Toisaalta, haastattelujen alussa haastateltavia pyydettiin kuvaamaan graduprosessinsa kokonaisuudessaan myös visuaalisesti ja kertomaan siihen liittyvät merkitykselliset tapahtumat, asiat ja henkilöt. Voidaan olettaa, että tämän avulla haastatellut pystyivät orientoitumaan aiheeseen ja palauttamaan mieliinsä graduprosessin olennaiset ja tärkeät osa-alueet.

Haastattelurunko saattoi osaltaan luoda rajoituksia tutkimuksen tulosten kannalta. Haastattelurunko ei sisältänyt suoria kysymyksiä minäpystyvyyden tai tutkimuksen tekemiseen liittyvien taitojen osalta. Informantit olisivat ehkä kertoneet näistä

aihealueista enemmän, jos niistä olisi kysytty heiltä suoraan. Itsesäätelyyn, motivaatioon ja ohjaukseen liittyvät vastaukset korostuivat mahdollisesti siksi, että haastattelurunko sisälsi niihin liittyviä suoria kysymyksiä. Mahdollista on myös, että osalla haastatelluista fokus ajatuksen tasolla oli haastatteluihin tullessa ohjaukseen liittyvissä tekijöissä, sillä saatekirjeessä ohjaus mainittiin erityisesti. Tämä on saattanut johtaa joidenkin osalta siihen, että ohjaukseen liittyvät kokemukset ovat korostuneet haastattelussa. Toisaalta haastattelurungon alussa oleva merkityksellisten kokemusten -osio antoi mahdollisuuden tuoda esille kaikki graduprosessin kannalta merkitykselliset seikat eli siinä mielessä tulosten voidaan ajatella aidosti kuvastavan opiskelijoiden kokemuksia.

On myös hyvä muistaa, että kun tutkitaan ihmisten kokemuksia heidän itsekertominaan (self-report), se asettaa tiettyjä rajoitteita tutkimuksen tuloksiin ja uskottavuuteen nähden (Baldwin 2009). Voidaan kysyä, kertoivatko haastatellut kokemuksistaan rehellisesti jättämättä mitään pois? Tai uskalsivatko he puhua kriittisesti mahdollisista hankalista kokemuksistaan? Monesti myös aika kultaa muistot eli haastateltujen kokemukset saattoivat jälkeempään tarkasteltuina, graduprosessin ollessa jo ohi, olla myönteisempiä kuin sen aikana. Myös arvosanan saaminen on saattanut muuttaa käsityksiä graduprosessista myönteisempään tai kielteisempään suuntaan. Tässä tutkimuksessa kuitenkin, juuri uskottavuuden lisäämiseksi, valittiin haastateltaviksi tarkoituksella sellaisia graduntekijöitä, jotka olivat saaneet koko graduprosessinsa päätökseen, sillä haluttiin, että heillä olisi käsitys prosessista kokonaisuutena ja he pystyisivät tarkastelemaan sitä hieman etäämpää. Kesken gradunteon tietyt kokemukset, esimerkiksi erilaiset haasteet saattaisivat korostua, jolloin graduprosessia on vaikeampi nähdä kokonaisuutena.

Tutkimuksen yhtenä vahvuutena voidaan pitää systemaattista ja huolellista tutkimusotetta. Analyysiyksiköt valittiin perusteellisesti ja moneen kertaan läpikäydystä aineistosta huolehtien, että analyysiyksiköt sisälsivät vain tutkimuksen kannalta olennaisia asioita. Uskottavuutta lisää myös se, että analyysiyksiköitä ei tiivistetty, jotta alkuperäinen merkitys ei katoaisi. Analyysiyksiköitä myös vertailtiin tarkasti keskenään, jotta ne olisivat yhteneväisiä läpi haastatteluaineiston. Epärelevantit aihealueet jätettiin kokonaan pois, mutta toisaalta kaikki tutkimuksen kannalta olennaiset analyysiyksiköt sisällytettiin analyysiin. (Graneheim & Lundman 2004.) Tutkimuksessa on mukana myös kaikki yhdestä aiheesta kertovat analyysiyksiköt

kultakin haastatellulta, vaikka niitä olisikin ollut useampia. Näin on toimittu, jotta kyseisten tekijöiden tärkeys ja merkitys säilyisi.

Tutkimus onnistui tavoitteessaan, sillä sen avulla voidaan saada kokonaiskuva graduprosessin kannalta olennaisista opiskelijaan itseensä liittyvistä tekijöistä ja ohjauksellisista tekijöistä. Yksilötekijöistä itsesäätelyn ja motivaation merkitys on keskeinen aikaisempien tutkimusten suuntaisesti. Ohjauksellisten tekijöiden osalta tutkimus vahvistaa aikaisemman kirjallisuuden mukaisesti henkilökohtaisen ohjauksen merkityksen graduprosessissa, ryhmäohjauksen ollessa oiva lisä siihen. Tutkimus valottaa myös sitä, mitkä tekijät ovat opiskelijoiden näkökulmasta voimavaroja graduprosessissa ja mitkä taas haasteita. Muodostetut graduntekijäprofiilit puolestaan tuovat selkeästi esille sen, kuinka yksilölliset ja ohjaukselliset tekijät ovat vastavuoroisessa suhteessa toisiinsa ja nivoutuvat toisiinsa graduprosessin aikana.

Tutkimuksen eettisyys

Tutkimukseen osallistuneet henkilöt antoivat haastattelunsa vapaaehtoisesti. Heille lähetettiin haastattelupyyntö sähköpostitse, jossa kerrottiin tutkimuksesta eikä veloitettu heitä millään tavalla osallistumaan haastatteluihin. Haastattelun aluksi heiltä pyydettiin vielä suostumus kirjoitetun tutkimusluvan muodossa.

Raportoinnissa on pyritty siihen, ettei haastateltuja voisi tunnistaa. Tunnistettaviksi tekevät seikat on poistettu eli nimiä tai graduohjaajien nimiä ei ole mainittu ja nämä eivät ole näkyvillä myöskään haastatteluaineistossa. Myös haastateltujen gradujen aiheet on jätetty mainitsematta, vaikka ne monen osalta tulivatkin haastatteluissa esille. Seminaaria, johon haastatellut osallistuivat, ei myöskään mainita tunnistettavuuden estämiseksi. Haastateltujen ikä jätettiin tietoisesti pois jo haastattelurungosta, sillä se ei ole tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja sen pois jättäminen lisäsi anonymiteettiä.

9.2 Tulokset aikaisemman kirjallisuuden valossa

Tutkimuksen tulokset jakautuivat kahteen osa-alueeseen, joista ensimmäinen kuvasi niitä yksilötekijöitä ja ohjauksellisia tekijöitä, joita haastatellut toivat esiin graduprosessiin liittyen. Toinen osio puolestaan muodostui graduntekijäprofiileista,

jotka toivat esiin yksilötekijöiden ja ohjauksellisten tekijöiden välistä dynamiikkaa ja opiskelijoiden välisiä eroja näiden tekijöiden osalta.

9.2.1 Yksilötekijät graduprosessissa

Yksilötekijät osoittautuivat tulosten perusteella keskeisiksi graduprosessin kannalta, niin kuin aiemmin on todettu muun muassa tohtoriopintojen osalta (esim. Pyhältö ym. 2012a). Olennaisia opiskelijaan itseensä liittyviä tekijöitä aikaisempien tutkimusten perusteella ovat muun muassa motivaatio, itsesääntely ja minäpystyvyys (esim. Pyhältö ym. 2012b; Wagener 2017) ja nämä tekijät tulivat tässäkin tutkimuksessa esille. Minäpystyvyyden osuus tuloksissa tosin jäi pieneksi, johtuen todennäköisesti ainakin osittain siitä, että minäpystyvyyteen liittyviä kysymyksiä ei haastelluilta suoraan kysytty.

Yksilötekijät voivat esiintyä resursseina tai haasteena graduprosessissa, mutta tulosten perusteella etenkin motivaatio pääsääntöisesti edesauttoi gradun parissa työskentelyä eikä opiskelijat juurikaan maininneet sen puuttumista tai siihen liittyviä haittoja. Motivaation osalta tuloksissa erottui selvästi sisäisen ja ulkoisen motivaation lähteitä (ks. Ryan & Deci 2000), joista sisäisen motivaation lähteitä kuvattiin enemmän. Voidaan siis ajatella, että opiskelijat olivat pääsääntöisesti motivoituneita graduprosessinsa aikana, ammentaen motivaatiotaan gradun aiheesta, uuden oppimisesta ja tekemisen mielekkyydestä sekä myös ulkoisen motivaation lähteistä, kuten valmistumisesta ja opintojen päätökseen saattamisesta. Etenkin mainitut sisäistä motivaatiota kuvaavat motivaation lähteet tekevät työskentelystä nautittavaa ja sen kautta itsemääräämisteoriassa kuvatut psykologiset perustarpeet eli autonomia, pätevyys ja yhteenkuuluvuus voivat tulla toteutetuiksi (Ryan & Deci 2000; 2009).

Kiinnostus tuli erityisesti esiin työntävänä, motivaatiota tuovana voimana ja sen puute aiheutti ongelmia graduprosessissa. Tämä vahvistaa kiinnostuksen merkittävyyden motivaation lähteenä (Lindblom-Ylänne ym. 2009). On siis erittäin tärkeää opiskelijan motivaation ja koko graduprosessin kannalta, että pro gradu -tutkielman aihe on kiinnostava, jotta se voi omalta osaltaan kannatella opiskelijan työskentelyä.

Tulokset osoittivat, että yksittäisillä opiskelijoilla oli graduprosessin aikana useita eri motivaation lähteitä ja ne saattoivat vaihdella prosessin eri vaiheissa. Motivaatio ei

siis ole staattinen, pysyvä olotila, vaan se muuttuu ja kehittyy (Ryan & Deci 2009). Yhtä kaikki, graduprosessin kaltaisessa pitkäjänteisessä työskentelyssä motivaatio on ensiarvoisen tärkeää, sillä se auttaa pitämään työskentelyvirettä yllä ja toisaalta sen puuttuminen heikentää toimintaa.

Itsesäätely oli tutkimuksen mukaan merkittävimpänä koettu yksilötekijä graduprosessissa, sillä siihen liittyviä tekijöitä tuli kaikkein eniten esille. Itsesäätelytaidot toimivat tulosten perusteella sekä graduprosessia edesauttavana tekijänä että ongelmien lähteenä, sillä itsesäätelytaitoihin liittyvät vaikeudet toivat myös haasteita graduprosessiin. Tulokset ovat samansuuntaisia aikaisempien tutkimusten kanssa, sillä itsesäätelytaitojen on todettu olevan keskeisiä opintojen etenemisen kannalta (Hailikari & Parpala 2014).

Tulokset myös osoittivat, että erityisesti toimivat strategiat auttavat opiskelijoita graduprosessinsa parissa. Ajankäytön hallinta puolestaan osoittautui haasteellisimmaksi itsesäätelytaidoista, etenkin ajan jakaminen eri asioiden välillä tuotti ongelmia monelle haastatelluista graduprosessin aikana. Tämä tukee Rytkösen ym. (2011) tutkimuksen tuloksia, joiden mukaan juuri ajankäytön hallinnan ongelmien on todettu olevan yleisin opintoja estävä tekijä. Tulosten perusteella on havaittavissa, että erityisesti työn ja muiden opintojen yhdistäminen gradun kanssa voi olla haastavaa ja toisaalta, että gradun asettaminen näiden asioiden edelle vie prosessia eteenpäin. Itsesäätelytaidot ovat siis erittäin olennaisia graduprosessin kannalta, sillä siihen liittyvät ongelmat haittaavat prosessia selvästi.

Tuloksista käy lisäksi yksilötekijöiden osalta ilmi, että opiskelijat kokivat tutkimuksen tekemiseen liittyvät taidot osittain haasteellisina. Kyseiset taidot eivät ole tulosten perusteella motivaatioon ja itsesäätelyyn nähden yhtä merkittävä yksilötekijä graduprosessissa, mutta merkille pantavaa on, että suurin osa opiskelijoiden raportoimista asioista niihin liittyen oli selvästi kielteisiä. Esille tuli erityisesti haasteet analyysin tekemisen, tutkimusmenetelmiin liittyvän osaamisen sekä kirjoittamisen osalta. Samankaltaisia tuloksia on saatu muun muassa tohtoriopintoihin liittyen (Pyhälä ym. 2012b; Vekkaila ym. 2013b). Haastatellut kokivat siis selvästi puutteita tutkimukseen tekemiseen liittyvissä taidoissa, mikä on graduprosessin kannalta ongelmallista ja osoittaa, että tutkimustyö saatetaan monesti kokea vaikeana.

9.2.2 Ohjaukselliset tekijät graduprosessissa

Ohjaukselliset tekijät tässä tutkielmassa koostuivat henkilökohtaisesta ohjauksesta, ryhmäohjauksesta ja vertaisohjauksesta. Tulosten perusteella henkilökohtaisen ohjauksen merkitys oli suurin, vaikkakin opiskelijat toivat ryhmäohjaukseen liittyviä kokemuksia esille lähes yhtä paljon. Tulokset ovat siten samansuuntaisia kuin Pyhälön ym. (2015) tutkimuksessa, jossa henkilökohtainen ohjaus oli keskeisin ohjauksen muoto tohtoriopiskelijoiden mielestä. Tuloksiin nojaten näyttäisi siltä, että ryhmäohjaus toimii tärkeänä tukena henkilökohtaiselle ohjaukselle. Vertaisohjauksen merkitys oli muita ohjauksen muotoja huomattavasti vähäisempi, mutta sekin tuki muuta ohjausta joidenkin opiskelijoiden osalta. Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet muiden ohjauksen muotojen toimivan tukena henkilökohtaiselle ohjaukselle ja eri ohjausten muotojen tukevan toisiaan, joten näiltäkin osin tämän tutkimuksen tuloksissa on yhtymäkohtia aiempiin tutkimuksiin (Pyhäلتö ym. 2015; Dysthe ym. 2006).

Henkilökohtaisen ohjauksen osalta tulokset osoittivat opiskelijoiden arvostavan ohjauksen laatua ja asiantuntevuutta, konkreettisia ohjeita, ohjaajan antamaa aikaa sekä häneltä saatua emotionaalista tukea. Nämä tulokset ovat samantyyppisiä kuin aikaisempi kirjallisuus ja tutkimus on osoittanut (esim. Nummenmaa & Soini 2008; 2009; Pyhäلتö ym. 2012a). Ohjauksen laadun osalta opiskelijat toivat esiin myös kahden ohjaajan edun, joka oli tullut hyödyllisenä toimintamallina esiin myös Laheniuksen ja Ikävalkon tutkimuksessa liittyen tohtoriopiskelijoiden yhteisohjaukseen (2014).

Haastatellut eivät juurikaan tuoneet esille henkilökohtaiseen ohjaukseen liittyviä ongelmia tai haasteita, vaan miltei kaikki kokemukset olivat myönteisiä. Tältä osin tulokset eroavat selvästi muun muassa Pyhäلتön ym. (2012a) tutkimuksen kanssa, sillä sen mukaan ohjaukseen liittyvät ongelmat olivat keskeinen haaste tohtoriopinnoissa nimenomaan opiskelijoiden näkökulmasta. Syynä eron voi mahdollisesti olla se, että tohtoriopinnot kestävät huomattavasti pidempään kuin graduprosessi, jolloin ohjaussuhteestakin tulee intensiivisempi ja merkittävämpi, jolloin mahdolliset haasteet korostuvat. Tämän tutkimuksen haastatellut olivat selvästi saaneet haluaansa ohjausta ja apua graduprosessissaan. Henkilökohtaisen ohjauksen toteutuksella ja toimivuudella on siis suuri merkitys graduprosessissa.

Aikaisemmissa ryhmäohjaukseen liittyvissä tutkimuksissa sosiaalinen tuki on usein noussut keskeiseksi osa-alueeksi ryhmäohjauksessa. Opiskelijat ovat kokeneet vertaisilta saadun tuen eli muiden kokemusten, erilaisten näkökulmien ja muilta oppimisen olleen merkittävimpiä hyötyjä ryhmäohjauksen suhteen (Baker ym. 2014; Utriainen ym. 2011). Tämänkin tutkimuksen tulosten perusteella vertaistuki on yksi tärkeä ryhmäohjauksen elementti, mutta se ei noussut keskeisimmäksi osa-alueeksi, sillä huomattavasti merkittävämpänä tekijänä opiskelijat pitivät seminaarin pedagogista toteutustapaa. He kokivat seminaarien sisältöjen ja ohjeiden auttaneen heitä graduprosessissa enemmän kuin sosiaalisen tuen. Sosiaalisen tuen osalta opiskelijat toivat myös ongelmia esiin ja tulokset osoittivat, että osa opiskelijoista olisi kaivannut vahvempaa tukea ja aktiivisempaa otetta muilta opiskelijoilta. Tältä osin tulokset vastaavat aikaisempia tutkimustuloksia, joissa on todettu ryhmäohjauksen saattavan aiheuttaa haasteita prosessiin, mikäli kaikki eivät ole yhtä sitoutuneita ja osallistu aktiivisesti ohjaukseen mukaan (Samara 2006; Utriainen ym. 2011).

Ryhmäohjaus voi olla hyödyllinen ja erityisesti henkilökohtaista ohjausta tukeva ohjauksen muoto, mutta sen toteutuksessa tulisi ottaa opiskelijanäkökulma erityisen hyvin huomioon. Opiskelijoiden aktiivisuutta tulisi edistää eri keinoin, jotta ryhmäohjaus voisi tarjota tukea kaikille opiskelijoille mahdollisimman tasapuolisesti.

Vertaisohjauksen merkitys jäi tulosten perusteella haastatelluiden graduprosessissa muihin ohjauksen muotoihin nähden vähäiseksi. Vertaisohjaus onkin usein vähemmän organisoitu ja epävirallisempi ohjausmuoto kuin henkilökohtainen ohjaus tai ryhmäohjaus (Lautamatti & Nummenmaa 2008). Tämä oli tilanne myös tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden osalta, joten se selittää osittain sen, miksi he eivät tuoneet sitä kovin paljon esille. Tuloksista on kuitenkin nähtävissä, että joidenkin opiskelijoiden graduprosessissa vertaisohjauksella oli merkittävä rooli ja vertaistuki oli erityisesti hyödylliseksi koettu osa-alue. Muilta saadut ideat ja etenkin kokemukset siitä, että myös toiset opiskelijat ovat samassa tilanteessa, auttoivat graduprosessissa. Tältä osin vertaisohjaukseen liittyvät tulokset olivat samansuuntaisia Kaakisen ym. (2017) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan vahva henkinen tuki oli keskeisin vertaistuen muoto graduprosessissa. Tulosten mukaan ne graduntekijät, joiden kokemukset vertaisohjauksesta olivat kielteisiä, olisivat toivoneet saaneensa siitä enemmän apua. Vertaisohjaus on siis selvästi ohjauksen muoto, jota opiskelijat

mielellään hyödyntäisivät ja toimiessaan se voi antaa paljonkin tukea graduprosessiin.

9.2.3 Graduntekijäprofiilit ja yksilötekijöiden ja ohjauksellisten tekijöiden välinen vuorovaikutus

Tutkielman tulosten toinen osa-alue koostui graduntekijäprofiileista, joiden avulla oli mahdollista tarkastella haastateltujen välisiä eroja yksilötekijöiden ja ohjauksellisten tekijöiden osalta. Haastatellut ryhmiteltiin neljään eri profiiliin, mikä mahdollistaa myös yksilötekijöiden ja ohjauksellisten tekijöiden välisten suhteiden tarkastelun. Kyseiset tekijät eivät nimittäin esiinny graduprosessissa irrallisina, vaan kytkeytyvät toisiinsa eri tavoin ja eri profiilien avulla tätä vuorovaikutusta on mahdollista selvittää.

Motivaatio ja ohjaus

Henkilökohtainen ohjaus, ryhmäohjaus ja vertaisohjaus voivat kukin osaltaan tukea opiskelijan autonomian, pätevyyden ja yhteenkuuluvuuden tuntemuksia ja siten tukea ja vahvistaa sisäistä motivaatiota (Soini & Pyhältö 2012; Soini 2008). Näin vaikuttaa käyneen sisäisesti motivoituneiden graduntekijöiden osalta. He pitivät saamaansa ohjausta erittäin toimivana ja sisäinen motivaatio ohjasi heitä koko graduprosessin ajan. Heidän motivaationsa lähteet olivat moninaisia, mutta myönteiset ohjauskokemukset vaikuttivat omalta osaltaan ylläpitäneen motivoitunutta virettä graduprosessissa.

Toisaalta motivaation ja ohjauksen välinen suhde toimii toisinkin päin eli ohjattavan motivaatio on olennaista ohjauksen toimivuuden kannalta, sillä opiskelijan toiminnan tulee lähteä hänestä itsestään (Nummenmaa & Soini 2008). Tämä näkyi juuri sisäisesti motivoituneiden graduntekijöiden suhtautumisessa ohjaukseen, sillä he olivat aktiivisia ja innokkaita hyödyntämään ohjauksen eri muotoja monipuolisesti.

Itsenäisten graduntekijöiden osalta ohjaus selvästi tuki heidän itsemääräytyvyyttään (ks. Ryan & Deci 2000). He kokivat saaneensa ohjausta oikeassa suhteessa ja haluamallaan tavalla, mikä tuki tunnetta autonomiasta graduprosessin aikana ja sitä kautta mahdollisti motivaation ylläpidon. Itsenäisten graduntekijöiden kohdalla tuli siten selvästi esille autonomian ja ohjauksen välisen vuorovaikutuksen ja

tasapainon tärkeys. Ohjauksen toteutuessa opiskelijälähtöisesti, opiskelija voi kokea toimivansa itsenäisesti ja saada lisäpuhtia toimintaansa. Liiallinen ohjaajavetoisuus voi puolestaan estää autonomian kokemuksen ja haitata motivaatiota. (Soini & Pyhältö 2012.) Itsenäiset graduntekijät saivat tarvitsemansa avun henkilökohtaisesta ohjauksesta, minkä takia muiden ohjauksen muotojen merkitys jäi vähemmälle heidän graduprosessissaan. Itsenäisen työskentelyotteen takia voidaan ajatella, että yhteenkuuluvuuden tunne ei ollut heidän graduprosessinsa ja motivaation kannalta yhtä merkittävä kuin autonomian kokemus. Autonomian kokemuksen kannalta oli kuitenkin tärkeää, että he saivat itse määrätä tahdin ryhmäohjauksen ja vertaisohjauksen osalta.

Ohjauksella on erityisen tärkeä rooli graduprosessissa, kun opiskelija kamppailee motivaationsa kanssa. Vaikka ohjaus hyvin toimiakseen edellyttää motivaatiota ohjattavalta, voi ohjaus myös luoda sitä (Nummenmaa & Soini 2008). Ohjauksen motivoiva vaikutus tuli esille ohjaukseen tukeutuvien graduntekijöiden osalta, sillä toimiva ohjaus osittain työnsi heidän toimintaansa eteenpäin. Toisaalta, toisen ohjaukseen tukeutuvan graduntekijän ohjaajan lähtemisellä kesken graduprosessin oli motivaatiota heikentävä vaikutus, mikä myös osoittaa motivaation ja ohjauksen välisen tiiviin vuorovaikutussuhteen. Henkilökohtaisen ohjauksen merkitys korostui ohjaukseen tukeutuvien graduntekijöiden osalta, sillä heillä oli ajoittain haasteita motivaation kanssa graduprosessinsa aikana. Koska heidän motivaationsa ei ollut vahvasti sisäistä, ei autonomian kokemuksilla ollut heidän kannaltaan samanlaista merkitystä kuin itsenäisillä graduntekijöillä ja he siten tarvitsivat vahvempaa ulkoista ohjausta.

Graduntekijäprofiilit osoittivat yhtäältä sen, että opiskelijoiden välillä on väistämättä eroja motivaatiossa. Toisaalta ne osoittivat myös sen, että ohjauksen toteutuksella on merkitystä opiskelijan motivaation kannalta. Ohjauksella ja sen eri muodoilla voidaan vahvistaa opiskelijan motivaatiota, erityisesti ottamalla samanaikaisesti huomioon opiskelijan tarpeet kokea autonomiaa, pätevyyttä ja yhteenkuuluvuutta. Opiskelijälähtöisyys on kuitenkin olennaista, sillä opiskelijoilla on erilaisia odotuksia ja tarpeita ohjaukseen liittyen. Myös tasapaino opiskelijan tarpeiden ja ohjauksen välillä on keskeistä. Ohjaus ja opiskelijan motivaatio ovat tiiviisti kytköksissä toisiinsa, sillä ilman toista toinen ei toimi täysipainoisesti.

Itsesäätely ja ohjaus

Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että hyvin oppimistaan säätelevät opiskelijat pystyvät kohtaamaan haasteet ja selviämään niistä (Hailikari & Parpala 2014). Tämä on nähtävissä etenkin sisäisesti motivoituneiden ja itsenäisten graduntekijöiden osalta. Osalla näihin profiileihin kuuluvista opiskelijoista työ, työharjoittelu tai muut opinnot toivat haasteita matkaan graduprosessin aikana, mutta ne eivät aiheuttaneet varsinaista ongelmaa kokonaisuuden kannalta, vaan haasteet selvitettiin suunnitelmallisesti erilaisia strategioita ja ajanhallintaa hyödyntäen sekä ohjausta apuna käyttäen.

Vahvan itsesäätelyn omaavien opiskelijoiden on myös todettu tarvitsevan vähemmän ohjausta gradunprosessissaan kuin opiskelijoiden, joiden itsesäätelytaidot ovat heikommat (Wagener 2017). Sama ilmiö on osittain nähtävissä myös tässä tutkimuksessa. Kaikki haastatellut kokivat etenkin henkilökohtaisen ohjauksen hyödylliseksi, mutta suhde siihen vaihteli eri profiilien välillä. Sisäisesti motivoituneiden ja itsenäisten graduntekijöiden itsesäätely oli toimivaa ja he työskentelivät tehokkaasti ja omatoimisesti. He hyödynsivät ohjausta, mutta eivät olleet vahvasti sen varassa. Ohjaukseen tukeutuvista graduntekijöistä etenkin toisella oli ongelmia itsesäätelyn kanssa, mikä näkyikin vahvana ohjauksen tarpeena. Myös ajankäytön hallinnan kanssa kamppaileva graduntekijä tarvitsi erityisesti henkilökohtaista ohjausta haasteissaan.

Ohjauksen ja itsesäätelyn välinen vuorovaikutus tulee erityisesti esille, kun niitä tarkastellaan rakentavien ja tuhoavien jännitteiden näkökulmasta. Profiileissa onkin havaittavissa yhteneväisyyksiä Lindblom-Ylänteen ym. (2001) ja Vermuntin ja Verloopin (1999) esittämien jännitteisiin liittyvien teorioiden kanssa. Sisäisesti motivoituneilla ja itsenäisillä graduntekijöillä oli tulosten perusteella hyvät itsesäätelytaidot. Tällöin rakentava jännite syntyy, jos vastuu säätelystä on opiskelijalla itsellään. Näin haastattelujen perusteella vaikutti pääasiassa olleen, joten kyseisten graduntekijöiden ja heidän saamansa ohjauksen välille muodostui positiivinen, rakentava jännite. Ohjaus toimi siten ihanteellisella tavalla, jolloin opiskelija koki pärjäävänsä ja viihtyvänsä gradun parissa. Jos itsesäätelyn vastuu olisi ollut vahvasti ohjaajalla, esimerkiksi tavoitteiden tai aikataulujen suhteen, olisi sisäisesti motivoituneiden ja itsenäisten graduntekijöiden osalta syntynyt tuhoava jännite. Tämä olisi saattanut aiheuttaa

turhautumista ja hermostumista graduprosessiin ja tehdä työskentelystä epämiellyttävää.

Ohjaukseen tukeutuvien graduntekijöiden osalta itsesäätely tuotti osittain haasteita, mutta oli myös osittain toimivaa. Koska he raportoivat erityisesti tarvinneensa henkilökohtaista ohjausta, oli rakentavan jännitteen kannalta olennaista, että vastuu säätelystä jakautui opiskelijan ja ohjaajan välille tasaisesti, niin kuin tulosten perusteella näyttää käyneen. Jos säätelyn vastuu olisi ollut täysin ohjaajalla, olisi muodostunut jännite ollut tuhoava, jolloin ohjaukseen tukeutuvat olisivat saattaneet turhautua graduprosessinsa kanssa. Muodostunut jännite olisi voinut olla tuhoava myös, jos säätelyn vastuu olisi ollut yksinomaan opiskelijalla. Tällöin ohjaukseen tukeutuvat graduntekijät olisivat saattaneet ahdistua ja kokea, etteivät selviä graduprosessistaan. Sellainen tilanne olikin toisella profiilin opiskelijoista hetkellisesti, kun hänen tutkijaohjaajansa yllättäen lähti. Ohjausta oli kuitenkin saatavilla sen jälkeenkin ja vastuu säätelystä jakautui myös jatkossa ohjaajan ja ohjattavan välille eikä pitkäaikaista tuhoavaa jännitettä päässyt syntymään, vaan graduprosessi eteni edelleen.

Ajankäytön hallinnan kanssa kamppailevan koki muihin profiileihin nähden eniten haasteita itsesäätelyn kanssa. Ongelmat koskivat nimenomaan ajankäytön hallintaa eikä niinkään muita itsesäätelyn alueita. Ajankäytön hallinnan osalta ohjaus olisi voinut siten, ainakin ajoittain, olla vahvempaa eli rakentavan jännitteen luomiseksi säätelyn vastuu olisi voinut olla enemmän ohjaajalla, esimerkiksi annettujen välitavoitteiden ja aikataulujen osalta. Näin näyttäisikin käyneen graduprosessin loppuvaiheessa, jolloin säätelyn vastuu jakautui tasaisemmin ohjaajan ja ohjattavan välillä. Toisaalta tällöin myös ajankäytön hallinnan kanssa kamppailevan muut itsesäätelyn osa-alueet tulivat vahvempina esille, kun hän löysi toimivia strategioita työskentelylleen ja oli oma-aloitteisempi ohjauksen suhteen. Opiskelijalla itsellään on siis oltava vahva ja aktiivinen rooli ja hänen on hyvä tuoda selkeästi esille kohtaamiaan haasteita, jotta ohjaaja voi niihin vastata. Toisaalta myös ohjaajan on oltava valppaana huomaamaan, milloin ohjattavalla on ongelmia itsesäätelyn kanssa ja pyrkiä tarjoamaan erilaisia apukeinoja ongelmien voittamiseksi.

Ohjauksella on siis olennainen rooli opiskelijan itsesäätelyn kannalta graduprosessissa. Ohjauksella voidaan tukea opiskelijan itsesäätelyä eri tavoin. Osa graduun

liittyvistä tavoitteista voidaan määrittää ohjauksen kautta ja seminaareissa voidaan antaa tehtäviä ja aikarajoja, jotka edistävät graduntekoa. Opiskelijan omaa itsesääteelykykyä myös tarvitaan ja hyvät itsesääteelytaidot omaava opiskelija saattaakin oma-aloitteisesti sopia ohjaajan kanssa työn välietapeista. Heikosti säätelevien opiskelijoiden osalta ohjauksen kautta tuleva tuki voi olla erityisen tärkeää.

Tässäkin, kuten motivaation osalta, olennaista on opiskelijälähtöisyys ja opiskelijan tarpeiden huomioiminen. Graduprosessin etenemisen ja sujuvuuden kannalta positiivisten jännitteiden syntyminen on tärkeää, mutta niiden luominen kaikille opiskelijoille samanaikaisesti on haastavaa. Siksi ohjauksen eri muodoilla voi vastata erilaisiin tarpeisiin ja erityisesti henkilökohtaisen ohjauksen kautta opiskelijoiden yksilölliset erot on mahdollista ottaa huomioon.

Tutkimuksen tekemiseen liittyvät taidot ja ohjaus

Ohjauksella on tärkeä rooli graduprosessissa tutkimuksen tekemiseen liittyvien taitojen osalta. Niin kuin tulokset osoittivat, suurin osa näihin taitoihin liittyvistä graduntekijöiden kokemuksista olivat kielteisiä eli tutkimuksen tekemiseen liittyvät taidot tuottivat haasteita graduprosessissa. Opiskelijaa ei siis tule jättää yksin näiden ongelmien kanssa, vaan ohjauksen avulla ongelmia on mahdollista ratkoa yhdessä opiskelijan kanssa.

Kaikkien graduntekijäprofiileiden osalta tutkimuksen tekemiseen liittyvissä taidoissa esiintyi joitakin haasteita. Sisäisesti motivoituneiden ja itsenäisten graduntekijöiden osalta kyseiset haasteet eivät aiheuttaneet suuria ongelmia graduprosessiin. Osan haasteista he ratkaisivat itse ja osaan kokivat saaneensa ohjaajilta tukea. Ohjaukseen tuketuvat graduntekijät toivat muita profiileita enemmän esiin haasteita tutkimuksen tekemiseen liittyvien taitojen osalta. He kokivat epävarmuutta näissä taidoissa, jolloin ohjauksen merkitys heidän osaltaan korostui. Profiilit siten osoittivat, että ensinnäkin kaikki opiskelijat saattavat kohdata haasteita tutkimuksen tekemiseen liittyvien taitojen osalta ja että ohjaus on olennainen tekijä niiden ratkaisemiseksi. Lisäksi profiilit osoittivat, että ne opiskelijat, jotka kohtaavat enemmän haasteita tutkimuksen tekemiseen liittyvissä taidoissa, tarvitsevat myös enemmän ohjausta. Ohjauksen toteutuksessa ei voida olettaa, että kaikki olennaiset tutkimuksen tekemiseen liittyvät taidot on jo aiempien opintojen aikana hankittu, vaan tukea tällä saralla tarvitaan myös graduprosessin aikana.

9.3 Tulosten hyödyntämismahdollisuuksia ja aiheita jatkotutkimukselle

Tuloksissa tuli esille yksilötekijöihin ja ohjauksellisiin tekijöihin liittyviä asioita miltei yhtä paljon, joten voidaan ajatella näillä molemmilla olleen yhtä merkittävä rooli graduprosessin kannalta. Siksi sekä yksilötekijöiden että ohjauksellisten tekijöiden huomioonottaminen samassa tutkimuksessa on ollut perusteltua. Kyseiset tekijät eivät ole toisistaan erillisiä tai irrallisia, vaan vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Olisi tärkeää, että graduprosessia tarkasteltaessa ja ohjausta suunniteltaessa näiden tekijöiden muodostama kokonaisuus otettaisiin huomioon. Tuloksia voidaankin hyödyntää juuri opinnäytetyön ohjausta kehitettäessä ja erilaisia pro gradu- seminaari- käytäntöjä pohdittaessa. Pro gradu -tutkielma saattaa monissa tapauksissa venyttää opiskelijan valmistumista, joten graduprosessin ja ohjauksen kehittäminen on tärkeää.

Ohjauksella on graduprosessissa keskeinen rooli, sillä niin kuin tämänkin pro gradu- tutkielman tulokset osoittivat, se voi omalta osaltaan vahvistaa ohjattavan motivaatiota ja tukea itsesäätelyä sekä auttaa kohtaamaan haasteita tutkimuksen tekemiseen liittyvien taitojen osalta. Erilaisilla ohjaukskäytännöillä on mahdollista vastata opiskelijoiden vaihteleviin tarpeisiin ja siten pitää opiskelijalähtöisyys ja -näkökulma keskiössä. Ohjauksen eri muotoja tulisikin hyödyntää monipuolisesti ja yhdistää niitä toimivaksi kokonaisuudeksi.

Henkilökohtainen ohjaus on opiskelijan näkökulmasta tärkein ohjauksellinen tekijä opinnäytetyöprosessissa ja sen toteuttaminen kahden ohjaajan yhteisohjauksella hyödyttää opiskelijaa. Ohjausta ja tukea on tällöin paremmin saatavilla opiskelijan tarpeiden mukaisesti. Erityisesti tutkijaohjaajien käyttäminen ohjauksessa on käytäntö, joka voi lisätä opiskelijoiden ohjauksessa arvostamaa ammattitaitoa ja edistää luottamuksellista ohjaussuhdetta.

Ryhmäohjauksella, tai tässä yhteydessä graduseminaarilla, on myös tärkeä rooli graduprosessissa. Se voi hyvin toteutettuna toimia keskeisenä voimavarana opiskelijalle. Tämä edellyttää kaikkien ryhmän jäsenten aktiivista osallistumista, minkä toteutumisessa ohjaajalla on keskeinen osa. Keskustelevan ilmapiirin luominen ja osallistujien aktivointi ovat asioita, joihin ohjaajan tulisi kiinnittää huomiota. Erilaiset

graduun liittyvät tehtävät ja käytännön ohjeet edistävät graduprosessia opiskelijan näkökulmasta.

Myös vertaisohjaus toimiessaan voi antaa gradun parissa työskentelevälle opiskelijalle erityisiä eväitä. Vertaisohjauksen toteuttamisessa tulisi kuitenkin huomioida, että ryhmät olisivat pieniä ja siihen kuuluvilla jäsenillä olisi samantyyppiset aiheet, jolloin annettava sekä saatava vertaistuki- ja palaute voisi hyödyttää opiskelijoita mahdollisimman paljon. Vertaisohjaus hyvin toteutuakseen saattaa kuitenkin vaatia ohjaajan aktiivista otetta esimerkiksi erilaisten välietappien määrittämisessä.

Eri ohjauskäytäntöjä pohdittaessa tulee ottaa huomioon opiskelijoiden erilaiset tarpeet. Välttämättä ei ole tarkoituksenmukaista edellyttää jokaista opiskelijaa osallistumaan kaikkiin ohjauksen toteutusmuotoihin, vaan joustavuuteen ja valinnaisuuteen tulisi olla mahdollisuus. Täten voidaan tukea opiskelijan autonomiaa ja sitä kautta motivaatiota sekä edistää rakentavien jännitteiden syntymistä ja graduprosessin etenemistä. Toisaalta, vahvaa ulkoista ohjausta tarvitsevien opiskelijoiden kannalta olisi tärkeää, että ohjauksen eri muodot olisivat heidän helposti hyödynnettävissään.

On myös hyvä huomioida, että itsesäätelyn, erityisesti ajankäytön hallinnan osalta, raportoitiin eniten haasteita graduprosessiin liittyen. Onkin siis tärkeää, että itsesäätelystä tuettaisiin ohjauksella erilaisin keinoin, kuten gradun eri vaiheiden aikatauluttamisella, sekä aikarajojen ja välietappien asettamisella. Tämä voidaan toteuttaa seminaarin puitteissa tai myös henkilökohtaisessa ohjauksessa. Opiskelijan omien tarpeiden ja odotusten huomioiminen on tässäkin olennaista ja niistä olisi hyvä keskustella ohjaussuhteen alussa.

Tämän tutkielman aineisto muodostui haastatteluista, jotka oli kerätty saman tahon järjestämiin seminaareihin osallistuneilta opiskelijoilta. Jatkossa olisi kiinnostavaa tutkia myös eri tavoin toteutettuihin seminaareihin osallistuneita opiskelijoita ja heidän kokemuksiaan graduprosessista. Toimintatavat graduseminaareissa ja -ohjauksessa saattavat vaihdella hyvinkin paljon ja olisi mielenkiintoista nähdä eroaisivatko tuloksetkin sen myötä.

Tässä tutkimuksessa keskityttiin yksilötekijöiden osalta motivaatioon, itsesäätelyn ja tutkimuksen tekemiseen liittyviin tekijöihin. Tätä rajausta tuki osaltaan kirjallisuus ja aikaisemmat tutkimukset sekä myös haastatteluaineisto. Yksilötekijöiden osalta

rajaus olisi mahdollista tehdä myös toisin ja keskittyä tutkimaan joitakin yksittäisiä, opiskelijaan liittyviä tekijöitä, kuten prokrastinaatiota tai akateemisia tunteita graduprosessissa. Ohjauksen osalta taas olisi mahdollista keskittyä tarkastelemaan esimerkiksi palautteen antamista ja saamista liittyen ohjauksen eri muotoihin.

Opiskelijoiden näkökulma graduprosessista ja siihen liittyvistä olennaisista yksilötekijöistä sekä ohjauksellisista tekijöistä saattaa erota ohjaajien näkökulmasta. Kiinnostava jatkotutkimusaihe olisikin tutkia myös ohjaajien näkemyksiä ja tarkastella millaisia asioita he nostaisivat esille graduprosessista sekä verrata niitä opiskelijoiden kokemuksiin.

Lähteet

- Baker, M-J., Cluett, E., Ireland, L., Reading, S. & Rourke, S. 2014. Supervising undergraduate research: A collective approach utilising groupwork and peer support. *Nurse Education Today* 34, 637-642.
- Baldwin, W. 2009. Information No One Else Knows: The Value of Self-Report. Teoksessa Stone, A., Turkkan, J., Bachrak, C., Jobe, J., Kurtzman, H. & Cain, V. (toim.) *The Science of Self-Report. Implications for Research and Practise*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 3-7.
- Bandura, A. 1997. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman and Company.
- Dupont, S., Meert, G., Galand, B. & Nils, F. 2013. Postponement in the completion of the final dissertation: an underexplored dimension of achievement in higher education. *European Journal of Psychology of Education* 28 (3), 619-639.
- Dysthe, O., Samara, A. & Westrheim, K. 2006. Multivoiced supervision of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education* 31 (3), 229-318.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 7. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Forman, J. & Damschroder, L. 2008. *Qualitative Content Analysis*. Teoksessa: Siminoff, L.A. & Jacoby, L. *Empirical Methods for Bioethics: A Primer*. Oxford: Elsevier Ltd., 39-62.
- Graneheim, U.H. & Lundman, B. 2003. Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today* 24, 105-112.
- Haarala-Muhonen, A., Ruohoniemi, M. & Lindblom-Ylänne, S. 2011. Factors affecting the study pace of first-year law students: in search of study counselling tools. *Studies in Higher Education* 36 (8), 911-922.

Hailikari, T. K. & Parpala, A. 2014. What impedes or enhances my studying? The interrelation between approaches to learning, factors influencing study progress and earned credits. *Teaching in Higher Education* 19 (7), 812-824.

Heikkilä, A. & Lonka, K. 2006. Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education* 31 (1), 99-117.

Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta. Pro gradu -tutkielman tekeminen, viimeistely ja jättäminen. <<https://flamma.helsinki.fi>> 1.3.2018.

Kaakinen, P., Suhonen, M., Lutovac, S. & Kaasila, R. 2017. Students experiences of peer-support during a Master's thesis process. *Clinical Nursing Studies* 5(1), 22-28.

Kangasniemi, M., Ahonen, S-M., Liikanen, E. & Utriainen, K. 2011. Health science students' conceptions of group supervision. *Nurse Education Today* 31, 179-183.

Kontturi, H. 2016. Oppimisen itsesäätelyn ilmeneminen ja kehittymisen tukeminen alakoulun oppimiskontekstissa. *Akta Universitatis Ouluensis, E Scientiae Rerum Socialium* 161. Tampere: Juvenes Print.

Korhonen, V. & Nummenmaa, A.R. 2012. Ryhmä ohjauksen voimavarana. Teoksessa Soini, T. & Pyhältö, K. (toim.) *Akateeminen ohjaus tohtorikoulutuksessa*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 185-204.

Korhonen, V. & Rautapuro, J. 2012. Miksi opinnot eivät suju? Yliopisto-opintojen hitaan etenemisen ja opiskelemattomuuden yleiskuvaa ja ongelmia tunnistamassa. Teoksessa Mäkinen, M., Annala, J., Korhonen, V., Vehviläinen, S., Norrgrann, A-M., Kalli, P. & Svärd, P. (toim.) *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 100-123.

Lahenius, K. & Ikävalko, H. 2014. Joint supervision practises in doctoral education – A student experience. *Journal of further and Higher Education* 38 (3), 427-446.

Lautamatti, L. & Nummenmaa, A.R. 2008. Jatko-opiskelun työprosessien ohjaus. Teoksessa Nummenmaa, A.R., Pyhältö, K. & Soini, T. (toim.) *Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 107-126.

Liechty, J., Liao, M. & Schull, C. 2009. Facilitating dissertation completion and success among doctoral students in social work. *Journal of Social Work Education* 45 (3), 481-497.

Lindblom-Ylänne, S., Lonka, K. & Slotte, V. 2001. *Aiotko opiskelijaksi?* Helsinki: Oy Edita Ab.

Lindblom-Ylänne, S., Mikkonen, J., Heikkilä, A., Parpala, A. & Pyhältö, K. 2009. Op-piminen yliopistossa. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 70–99.

Miedijensky, S. & Lichtinger, E. 2016. Seminar for Master's Thesis Projects: Pro-moting Students' Self-Regulation. *International Journal of Higher Education* 5 (4), 13-26.

Nummenmaa, A.R. 2008. Henkilökohtainen ohjauskeskustelu. Teoksessa Num-menmaa, A.R., Pyhältö, K. & Soini, T. (toim.) *Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen ra-kenteita ja prosesseja*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 73-86.

Nummenmaa, A. R. & Lautamatti, L. 2004. *Ohjaajana opinnäytetöiden työproses-seissa*. Tampere: Tampere University Press.

Nummenmaa, A.R. & Soini, H. 2008. Akateeminen ohjaus. Teoksessa Nummen-maa, A.R., Pyhältö, K. & Soini, T. (toim.) *Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 49-72.

Nummenmaa, A.R. & Soini, H. 2009. Akateeminen ohjaus tiedeyhteisössä. *Kasva-tus* 40 (5), 432-442.

Pajares, F. 2012. Motivational Role of Self-Efficacy Beliefs in Self-Regulated Learn-ing. Teoksessa Schunk, D. H. & Zimmerman B.J. (toim.) *Motivation and Self-Regu-lated Learning. Theory, Research, and Applications*. New York: Routledge, 111-139.

Pintrich, P.R. 2000. The role of goal orientation in self-regulated learning. Teo-ksesta Boekaerts, M., Pintrich, P.R. & Zeidner, M. (toim.) *Handbook of self-regula-tion*. San Diego: Academic Press, 451-502.

- Pintrich, P.R. 2004. A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Education Psychology Review* 16 (4), 385-407.
- Pyhältö, K., Vekkaila, J. & Keskinen, J. 2012a. Exploring the Fit between Doctoral Students' and Supervisors' Perceptions of Resources and Challenges vis-à-vis the Doctoral Journey. *International Journal of Doctoral Studies* 7, 395-414.
- Pyhältö, K., Toom, A., Stubb, J. & Lonka, K. 2012b. Challenges of Becoming a Scholar: A Study of Doctoral Students' Problems and Well-Being. *International Scholarly Research Network* 7, 1-12.
- Pyhältö, K., Vekkaila, J. & Keskinen, J. 2015. Fit matters in the supervisory relationship: doctoral students and supervisors perceptions about the supervisory activities. *Innovations in Education and Teaching International* 52 (1), 4-16.
- Ryan, R. & Deci, E. 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25 (1), 54–67.
- Ryan, R. & Deci, E. 2009. Promoting Self-Determined School Engagement. *Motivation, Learning, and Well-Being*. Teoksessa Wenzel, K. & Wigfield, A. (toim.) *Handbook of Motivation at School*. New York; London: Routledge, 171–195.
- Rytkönen, H., Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S. Virtanen, V. & Postareff, L. 2012. Factors affecting bioscience students' academic achievement. *Instructional Science* 40 (2), 241-256.
- Samara, A. 2006. Group supervision in graduate education: a process of supervision skill development and text improvement. *Higher Education Research & Development* 25 (2), 115-129.
- Soini, H. 2008. Vertaisohjaus akateemisen ohjauksen työtapana. Teoksessa Nummenmaa, A.R., Pyhältö, K. & Soini, T. (toim.) *Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 127-137.
- Soini, T. & Pyhältö, K. 2012. Johdanto akateemisen ohjauksen kentillä. Teoksessa Soini, T. & Pyhältö, K. (toim.) *Akateeminen ohjaus tohtorikoulutuksessa*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 11-22.
- Svinhufvud, K. 2015. *Gradutakuu*. 3. uudistettu laitos. Helsinki: Art House.

Tripp, D. 2012. Critical Incidents in Teaching. Developing Professional Judgement. London; New York: Routledge.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2012. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 9. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Utriainen, K., Ahonen, S-M., Kangasniemi, M. & Liikanen, E. 2011. Health Science Students' Experiences of Group Supervision of the Bachelor's Thesis. Journal of Nursing Education 50 (4), 205-210.

Vehviläinen, S., Pyhältö, K. Lindblom-Ylänne, S., Löfström, E., Nevgi, A. & Kaarti-
nen-Koutaniemi, M. 2009. Tieteellisten työprosessien ohjaus. Teoksessa Lindblom-
Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOY, 334-
371.

Vekkaila, J., Pyhältö, K. & Lonka, K. 2013a. Focusing on doctoral students' experi-
ences of engagement in thesis work. Frontline Learning Research 1 (2), 12-34.

Vekkaila, J., Pyhältö, K., & Lonka, K. 2013b. Experiences of disengagement – A
study of doctoral students in the behavioral sciences. International Journal of Doc-
toral Studies 8, 61–81.

Vermunt, J.D. & Verloop, N. 1999. Congruence and friction between learning and
teaching. Learning and Instruction 9 (1999), 257-280.

Wagener, B. 2017. The importance of affects, self-regulation and relationships in
the writing of a master's thesis. Teaching in Higher Education. DOI:
10.1080/13562517.2017.1379480

Zimmerman, B.J. 2000. Attaining self-regulation. A social-cognitive perspective. Te-
oksessa Boekaerts, M., Pintrich, P.R. & Zeidner, M. (toim.) Handbook of self-regu-
lation. San Diego: Academic Press, 13-39.

Zimmerman, B.J. 2002. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. Theory
Into Practice 41 (2), 64-70.

Liitteet

Liite 1 Saatekirje

Hei!

Olen yleisen ja aikuiskasvatustieteen opiskelija Helsingin yliopistossa ja teen opintoihini liittyvää pro gradu -työtä. Graduni aihe on graduprosessi, etenkin graduohjaus siihen liittyen, ja tarkastelen niitä opiskelijan näkökulmasta. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, mitkä seikat edistävät gradun tekemistä ja auttavat sen teko-prosessissa ja mitkä asiat estävät tai vaikeuttavat tuota prosessia.

Teen graduani xxxx graduseminaarissa ja sain sen ohjaajilta yhteystietosi. Tarkoitukseni on haastatella opiskelijoita, jotka ovat saaneet hiljattain gradunsa valmiiksi ja osallistuneet xxxx graduseminariin.

Toivon, että sinulla on mahdollisuus osallistua haastatteluun. Haastattelu kestää noin tunnin ja se tapahtuu kahden kesken. Haastattelu voidaan järjestää sinulle sopivassa paikassa, esimerkiksi Helsingin yliopiston tiloissa tai Espoossa Ison Omenan kirjaston tiloissa. Pyrin tekemään haastattelut huhti-toukokuun aikana. Haastattelukysymykset liittyvät muun muassa graduprosessin kulkuun ja kokemuksiin graduohjauksesta ja pyydän sinua haastattelun aikana havainnollistamaan näihin liittyviä merkityksellisiä tapahtumia visuaalisesti. Tulen nauhoittamaan haastattelut niiden litterointia varten.

Haastatteluja käytetään ainoastaan pro gradu -työtäni varten ja niistä poistetaan kaikki tunnistetiedot. Itseni lisäksi haastatteluaineistoa tarkastelevat vain ohjaajani. Haastateltavien henkilöllisyys ei tule kenenkään muun kuin minun tietooni eivätkä ohjaajani tule tietämään, ketkä päätyivät haastateltaviksi. Aineistoa käsitellään täysin luottamuksellisesti eivätkä haastateltavat ole tunnistettavissa tutkimuksesta. Tutkimukseni tuloksia voidaan mahdollisesti hyödyntää xxxx graduseminaarissa ja sen ohjauskäytäntöjen kehittämiseksi.

Mikäli sinulla herää kysymyksiä haastatteluun tai tutkimukseeni liittyen, vastaan niihin mielelläni.

Ystävällisin terveisin

Marju Myllylä

xxxx

Liite 2 Tutkimuslupa

Pro gradu -työssäni tarkastelen graduprosessia, etenkin graduohjausta sekä muita graduprosessiin liittyviä osa-alueita. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, mitkä seikat edistävät gradun tekemistä ja auttavat sen tekoprosessissa ja mitkä asiat estävät tai vaikeuttavat tuota prosessia. Tarkastelen graduprosessia opiskelijan näkökulmasta ja tutkimukseni aineisto koostuu gradunsa hiljattain valmiiksi saaneiden opiskelijoiden haastatteluista.

Haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista. Haastattelu nauhoitetaan ääninauhalle, jonka jälkeen haastattelu kirjoitetaan tekstitiedostoksi. Haastatteluja käytetään ainoastaan pro gradu -työtäni varten ja niistä poistetaan kaikki tunnistetiedot. Itseni lisäksi haastatteluaineistoa tarkastelevat vain ohjaajani. Haastateltavien henkilöllisyys ei tule kenenkään muun kuin minun tietooni eivätkä ohjaajani tule tietämään, ketkä päätyivät haastateltaviksi. Aineistoa käsitellään täysin luottamuksellisesti eivätkä haastateltavat ole tunnistettavissa tutkimuksesta. Tutkimukseni tuloksia voidaan mahdollisesti hyödyntää xxxx graduseminaarin ja sen ohjauskäytäntöjen kehittämiseksi.

Sinulla on mahdollisuus keskeyttää osallistumisesi tutkimukseen milloin tahansa. Mikäli päätät osallistua tutkimukseen, pyydän sinua allekirjoittamaan tämän lomakkeen, jolla valtuutat aineiston käytön tutkimustarkoituksessa. Voit halutessasi esittää minulle kysymyksiä tutkimukseeni liittyen.

Marju Myllylä (xxxx, xxxx)

Olen saanut tietoa kyseisestä tutkimuksesta. Minulle on tarjottu mahdollisuus esittää kysymyksiä tutkimukseen liittyen ja niihin on vastattu asianmukaisesti. Annan suostumukseni tutkimukseen osallistumiselle.

Nimi _____

Allekirjoitus _____ Päivämäärä _____

Liite 3 Haastattelurunko

Taustatiedot:

Minä vuonna aloitit kasvatustieteen opintosi?

Oletko jo valmistunut? Jos kyllä, niin koska valmistuit?

Milloin osallistuit graduseminaariin?

Mikä gradusi aihe oli?

Milloin sait gradusi valmiiksi / arvosanan siitä? Minkä arvosanan sait?

Graduprosessi

1. Mitä vaiheita graduprosessissasi oli? Kuvaa graduprosessisi kulkua visuaalisesti. Voit piirtää janan, kartan tai muun kaavion siitä. Mieti koko graduprosessia ja havainnollista se paperille siten kuin sen näet. Mitä merkityksellisiä asioita, tapahtumia ja vaiheita tai käännekohtia prosessissa oli? Merkitse nämä kaavioon. Ne voivat olla myönteisiä tai kielteisiä.
 - Käydään läpi jokainen vaihe. Kerro mitä kulloinkin tapahtui ja mitä asioita tai henkilöitä siihen liittyi.
 - Lisäkysymyksiä: Mitä ajattelit tässä tilanteessa? Mitä teit? Miten se vaikutti sinuun ja gradun tekemiseen?
 -
2. Millaisena koit koko graduprosessin?

Tavoitteet

3. Millaisia tavoitteita sinulla oli gradun tekemiseen liittyen? Toteutuivatko ne?
4. Kuinka tärkeä gradu oli sinulle? / Millainen merkitys sen tekemisellä oli sinulle?

Edistäviä ja estäviä tekijöitä

5. Mikä motivoi / auttoi sinua eteenpäin graduprosessin aikana? Mitkä seikat haittasivat työskentelyäsi?
6. Mikä oli antoisinta graduprosessissa? Mikä oli vaikeinta?

Aikataulu / ajanhallinta

7. Minkälaisen aikataulun olit asettanut gradullesi? Pysytkö siinä?
8. Millä keinoilla pyrit edistämään gradusi tekemistä?

Graduseminaari

9. Mitä odotuksia sinulla oli graduseminaarista?
10. Millaisena koit graduseminaarin? Mikä siinä oli hyvää ja mitä jäit kaipaamaan?

Graduohjaus

11. Minkälaista ohjausta sait gradun tekemisen aikana? Tukiko se graduprosessiasi? Jos tuki, niin miten? Jos ei, niin miksi?
12. Missä määrin sait ohjausta/ ohjeita ohjaajaltasi tai tutkijaohjaajaltasi?
13. Millaista ohjausta olisit kaivannut?

Vertaisohjaus /-tuki

14. Mikä merkitys graduseminaariin osallistuneilla muilla opiskelijoilla oli graduprosessissasi?
15. Millaista tukea sait muilta opiskelijoilta?
16. Miten itse autoit /tuit muita gradua tekeviä opiskelijoita?

Lopuksi

17. Mitä koet oppineesi koko graduprosessista?
18. Mitä tekisit eri tavalla nyt liittyen graduprosessiin? / Mitä tekisit samalla tavalla?
19. Mitä haluaisit vielä kertoa tai mitä toivoisit kysyttävän?